

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт менеджмента и права  
факультет юриспруденции  
Кафедра права и методики его преподавания

**Формирование компетенции учащихся на уроках права.**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой ПиМП  
к.и.н., доцент  
Ильченко В.Н.

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Язова Оксана Андреевна,  
студент группы Б-41z

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Янко Борис Михайлович,  
к.ю.н., доцент кафедры  
права и МП

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ.....	6
1.1. Проблема становления компетентностного подхода в Российской Федерации.....	6
1.2. Понятие и виды компетенции в системе образования.....	17
1.3. Методические подходы к вопросу диагностики сформированности компетенции.....	26
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	38
2.1. Формирование компетенции учащихся при реализации программ начального общего образования.....	38
2.2. Формирование компетенции учащихся при реализации программ основного общего образования.....	46
2.3. Формирование компетенции учащихся при реализации программ среднего (полного) общего образования.....	55
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ПРАВА В 9 КЛАССЕ.....	60
3.1. Технология формирования компетенции учащихся при реализации правовых дисциплин в школе ( на примере основного общего образования).....	60
3.2. Способы формирования и реализации компетенции учащихся на уроках права.....	71
Заключение.....	81
Библиографический список.....	83
Приложение.....	89

## Введение

Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года поставила перед школой ряд задач, одна из которых – формирование компетенций, определяющих современное качество содержания образования [38].

Под компетенциями здесь понимается целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а так же опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

Компетентностный подход требует от педагога четкого понимания того, какие универсальные и специальные качества личности необходимы выпускнику общеобразовательной школы в его дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает умение педагога составлять ориентировочную основу деятельности – совокупность сведений о деятельности, которая включает описание предмета, средств, целей, продуктов и результатов деятельности. От педагога требуется научить детей тем знаниям, обучить тем умениям и развить те навыки, которыми современный ученик сможет воспользоваться в своей дальнейшей жизни.

Подход, основанный на компетенциях предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется, точнее, по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании [3].

Вопросом реализации компетентностного подхода в общеобразовательной школе в настоящее время занимается большое число ученых-педагогов (А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской, Т.М. Ковалева, Д.Б. Эльконин, В.В. Башев, Ю.В. Сенько, А.М. Аронов и др.). Их взгляды во многом схожи. Рассмотрим некоторые из них.

Т.М. Ковалева считает, что компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы. Применительно к образованию его можно рассматривать лишь как один из возможных подходов.

В.В. Башев называет ключевой характеристикой компетентности возможность переносить способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла.

А.М. Аронов рассматривает компетентность как готовность специалиста включиться в определенную деятельность. Непосредственно в образовании компетентность выступает как определенная связь двух видов деятельности (настоящей – образовательной и будущей – практической).

Б.И. Хасан считает, что компетенции – это цели, а компетентности – это результаты (поставленные перед человеком цели или пределы), а мера их достижения – это и есть показатели компетентности. Но поскольку эти определения заимствованы из права, они имеют ограниченное употребление. Педагогика и образование всегда были ориентированы только на один тип компетенции, ограниченной рамками конкретного предмета. Поэтому учитель, который хочет, чтобы ученик приобретал компетентность и выходил за рамки предмета, должен понимать ограничения предмета [26].

На сегодня четко определяется разрыв между теорией и практикой в общеобразовательных школах, в том смысле, что компетентностный подход более подробно рассмотрен в сфере профессионального образования. В связи с чем, преподаватели общеобразовательных дисциплин в школах, в частности, учителя информатики, не всегда представляют, как можно реализовывать компетентностный подход в ходе обучения.

**Актуальность** данного исследования определяется названным противоречием между требованиями стратегии модернизации образования в компетентностном подходе к процессу и результатам образования и недостаточностью разработки его методологии, теории и практики в образовательном процессе; между необходимостью использования на уроках

правовых дисциплин компетентностного подхода и недостаточной осведомленностью учителей в данном вопросе.

**Проблема:** как сформировать компетенции учащихся в процессе реализации правовых дисциплин в общеобразовательной школе.

**Объект** – компетентностный подход в обучении.

**Предмет** – компетентностный подход в обучении правовым дисциплинам.

**Цель:** рассмотреть особенности формирования компетентностного подхода у учащихся на уроках права.

**Задачи:**

1. Изучить проблему становления компетентностного подхода в Российской Федерации;
2. Рассмотреть понятие и виды компетенции в системе образования;
3. Изучить методические подходы к вопросу диагностики сформированности компетенции;
4. Проанализировать особенности формирования компетенции учащихся в правовом образовании;
5. Определить технологии формирования компетенции учащихся при реализации правовых дисциплин в общеобразовательной школе.

**Методы исследования:** теоретические; эмпирические: анализ педагогической, психологической, методической литературы, изучение нормативной документации по изучаемой теме.

**Выпускная квалификационная работа** состоит из введения, трех глав, восьми параграфов, заключения, списка литературы, включающего 53 наименования.

# **ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

## **1.1. Проблема становления компетентного подхода в Российской Федерации**

Компетентный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Причем, это утверждение остается верным и применительно к научным обсуждениям этого феномена, так и для компьютерного редактора, неизменно обнаруживающего ошибку в прилагательном компетентный.

Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М.Е.Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника" (портал Аудиториум.ru, 2002 год) рассматривает проникновение понятий "компетенция" и "компетентность" в русский язык как очередное проявление процесса, в результате которого скоро "педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы".

Если же заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этих понятий. Одна из них, представленная в уже упомянутом тексте М.Е.Бершадского, состоит в том, что "понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой.

Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты

процесса модернизации. Именно в рамках этой "прогрессистской" установки делаются утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход – проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);
- компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения [30]. Среди них:

- проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;

- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;
- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школьного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;
- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;



- перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен компетентностного подхода не приобретает более ясных черт. В какой-то мере, сама эта тема оборачивается для каждого нового исследователя своеобразным заколдованным кругом [30].

С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников как средней, так и высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.

Однако здесь же возникает и очевидное соображение: ведь вся история советской и, позже, российской педагогики за последние полвека разве не предстает полной драматизма борьбой против догматического заучивания понятий, правил и принципов.

Более того, именно в результате этой борьбы возникли все известные на сегодняшний день концепции, включая алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение. Но, тогда не есть ли современная версия компетентностного подхода очередной попыткой переименования безусловных достижений советской и российской педагогики в угоду сегодняшней конъюнктуре?

Словом, компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди

многолетних попыток безуспешного реформирования образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

Видимо, обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений компетентностного подхода, состоявшихся в 2002 году. Значимость этих событий определяется тем, что именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем [53].

Не претендуя на исчерпывающее представление высказанных в то время идей (в том числе, представленных на IX Всероссийской научно-практической конференции "Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление"), сформулируем некоторое обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике.

1) Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне-над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне "романтических" установок личностно-ориентированного образования.

2) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного

процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4) В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности" [53]. В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержании);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Одновременно выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, метапредметной) ориентацией педагогической практики (Е.А.Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности (Н.Д.Никандров, М.В.Богуславский, В.М.Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н.Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д.Никандров, И.И.Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И.Слободчиков, Т.М.Ковалева).

Однако наиболее показательным в обсуждении компетентностного подхода по-прежнему остаются два недостаточно оцененных обстоятельства, выявившихся в процессе дальнейших обсуждений.

Во-первых, компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе:

- культурологического (В.В.Краевский);
- научно-образовательного (С.А.Пиявский);
- дидактоцентрического (Н.Ф.Виноградова);
- функционально-коммуникативного (В.И.Капинос) и др.

Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).

Во-вторых, и это обстоятельство едва ли не наиболее значительное, уже к 2003 году, когда в российском образовании актуализируется обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков [49].

Именно эти два обстоятельства заставляют нас переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий, и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения.

Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики

деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей – ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности [37].

Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:

- домен разработки учебных программ и методов обучения;
- домен оценок и измерений;
- домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);
- домен менеджмента и инновационной деятельности;
- домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем, каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др.

В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

- тестирование;
- написания эссе и представления учебных портфелей;
- экспертизы практической деятельности;
- порядок написания и защиты аттестационных работ.

Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя – будущей деятельности, а также – выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также – требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре

классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг [37].

Компетентностный подход влечет за собой изменение и других компонентов, включенных в учебный процесс. Это образовательные технологии, содержание, инструменты оценки и мониторинга. Огромную роль играют такие активные методы обучения как решение ситуационных задач, общения, дискуссий, обсуждений, реализации проекта.

Активно реализуется в образовательных учреждениях компетентностный подход. ФГОС (федеральный государственный образовательный стандарт) определяет основу для обучения. Образование, которое основано на компетентности, создается на основе определения, разработки и демонстрации знаний, навыков, взглядов и типов поведения, которые необходимы для конкретной работы.

Введение такого обучения способствует развитию творческого мышления и привлекает внимание учащихся к важным вопросам в будущей профессиональной деятельности. Суть учебного процесса заключается в создании различных ситуаций и поддержки действий, которые приводят к формированию какой-либо компетенции.



## 1.2. Понятие и виды компетенции в системе образования

В настоящее время в сфере образования широкое распространение получили два термина — компетенция и компетентность, которые не имеют однозначного толкования в современной педагогической науке. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к определению данных понятий.

Чтобы увидеть разницу между понятиями компетенции и компетентность, мы проанализировали различные словари.

Так, например, в «Энциклопедическом словаре» Б.А. Введенского приводится следующее определение компетенции: «Компетенция — это круг полномочий; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом», т.е. человек знающий и разбирающийся в той или иной области. В современном «Толковом словаре иноязычных слов» дано другое определение компетенции — это «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, какой-нибудь области знания», тогда как компетентный — это «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области», т.е. обладающий компетенцией. «Компетенция — круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав» [46].

Когда дело доходит до компетенции, акцент делается на знаниях, опыте, и, если смотреть компетенцию, на передний план выдвигаются вопросы структуры и ее составных частей. У нас есть небольшое количество интерпретаций понятия, которые в настоящее время используются в современной педагогической науке. Таким образом, мы нашли следующие общие черты и близость между этими понятиями - знание в той или иной сфере деятельности, целостность интегрированных знаний и навыков, а также компетентным является тот, кто реализует на практике свою компетентность(ии). Таким образом, мы можем согласиться с позицией И.А.

Зимней, которая утверждает, что терминами компетенция и компетентность называют «близкие, но не совпадающие по своему значению понятия» [31], т.е. в педагогическом лексиконе компетенция обозначает структурную единицу процесса формирования компетентности, а компетентность — это результат. Мы проводим более детальный анализ различных интерпретаций понятий компетенции и компетентности.

Для начала, надо более близкого взглянуть на смысл понятия компетенции. Оно впервые появилось в США в 70-х годах прошлого века и было использовано в области бизнеса в связи с проблемой определения качеств успешного профессионала. Первоначально компетенции противопоставлялись профессиональным знаниям и навыкам, рассматривались в качестве независимых универсальных компонентов какой-либо профессиональной деятельности. Таким образом, возникает вопрос: можно ли научить компетенции? Поэтому, проблема, связанная с компетенцией попала в область образования и в итоге заняла значительное место в нем.

Что касается языка теории, понятие компетенция в трансформационной грамматике вводится в научный оборот в 1965 году, американский лингвист, профессор Массачусетского университета Ноам Хомский. В своем труде «Аспекты теории синтаксиса» Ноам Хомский отметил, что «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [10]. Понятие компетенция он определяется как «способность человека выполнять какую-либо деятельность. "Деятельность может быть как образовательной, познавательной и профессиональной.

На сегодняшний день существуют проблемы, связанные с интерпретацией понятия компетенция в области образования: она либо слишком расширена, или, наоборот, очень узкая, что приводит к неустоявшейся семантике слова в русской педагогике. Убедиться в этом, мы можем после того, как обратимся к различным исследованиям, связанных с особенностями концепции. А.В. Хуторской при определении понятия компетенция опирается на латинские корни данного понятия: компетенция в переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. В исследованиях А.Н. Щукина под компетенцией понимается «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности» [40].

Сочетание данных компонентов позволяет человеку установить конкретные цели, достигать их и развивать в той или иной деятельности. В.А. Болотов и В.В. Сериков под компетенцией понимают «совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик» [40].

В основу компетентности могут входить характеристики, связанные с непосредственной деятельностью человека. О.М. Бобиенко понимает под компетенцией — «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [40].

Оказывается, что компетентность - знания и опыт в той или иной области, а также способность человека успешно работать в нетрадиционных ситуациях. Таким образом, компетентная личность - это человек, который находится в определенной сфере деятельности и имеет необходимые знания

и навыки, что дает ему возможность говорить разумно об этой деятельности и эффективно функционировать в ней. Таким образом, приведенное выше определение компетенции указывает на знания и опыт, накопленный человеком в процессе обучения и дальнейшего его использования в жизни, образовании, работе. Анализ научной литературы по проблеме исследования приводит нас к мысли, что среди огромного числа существующих определений компетенции мы можем выделить такие важные элементы, как набор конкретных личностных, профессиональных и функциональных характеристик; набор знаний, навыков, умений, приобретенных лицом в процессе деятельности; способность человека осуществлять какую-либо деятельность; круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен и имеет знания и опыт; Система образования личности, которая является компонентом качества.

Таким образом, наиболее общим для всех точек зрения на понимание термина компетенции представляется нам определение как способность отдельных людей справляться с различными задачами, как совокупность знаний, умений, навыков, которые необходимы для осуществления конкретной деятельности. В то же время, мы полагаем, что это исследование должно включать и когнитивные навыки, наряду с мотивацией, эмоциональным аспектом и соответствующими ценностями и установками.

Взаимодействие многих аспектов приводит нас к всестороннему пониманию компетенции которое показано в контексте условий и требований, как внешних, так и внутренних. А теперь следует провести более детальный анализ понятия компетентность. В современной литературе по педагогике компетентность рассматривается как своего рода личностная характеристика, свойственной каждому человеку, т.е. индивиду. В своем исследовании авторы В.А. Болотов и В.В. Сериков под компетентностью понимают «способ существования образованности, знаний, умений,

способствующих личностной самореализации, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [13].

Следовательно, компетентность, как часть процесса обучения зависит от личных качеств учащегося. Компетентность, как считает В.Д. Шадриков — это «владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать или решать что-либо» [13].

Как мы можем заметить, компетентность - это ситуативная категория, которая проявляется в конкретной ситуации и требует человеческого мастерства конкретных знаний, навыков и опыта. А.Н.Щукин считает, что компетентность — это «свойство личности, определяющее ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [13].

Под компетентностью понимается владение определенной компетенцией, которая отражает его личное отношение к ней и к самой деятельности. В.П. Симонов рассматривает понятие компетентности как «качество личности обладающей всесторонними знаниями в определенной области и мнение, которой, вследствие этого, является веским, значимым и авторитетным» [30], т.е. компетентность следует рассматривать не только как категорию знаний, но и в качестве личностной. Таким образом, из вышесказанного можно сделать следующий вывод, что компетентность включает в себя приобретение, преобразование и использование необходимых знаний, чтобы взять на себя активную познавательную деятельность и личную деятельность индивида, а также возможность применить на практике конкретных сформированных компетенций, Разнообразие точек зрения по вопросу компетентности подводит нас к следующей мысли, что это понятие следует понимать как сложную,

комплексную структуру, состоящую из: обладание определенными знаниями, навыками и способностями; личностными чертами, которые определяют способность выполнять деятельность, обладания человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Опираясь на представленные выше определения В.А.Болотова, И.А.Зимней, В.В.Серикова, В.П.Симонова, А.В.Хуторского, А.Н.Щукина и др., мы можем вывести свое определение понятия компетентность. На наш взгляд под компетентностью понимается способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций.

Таким образом, в 60-е годы прошлого века понимание различий между понятиями компетенция и компетентность были заложены. Проанализировав многочисленные мнения ученых по вопросу компетенции и компетентности, мы можем сказать, что компетентность - не бесспорное и очевидное явление в образовании.

Компетенция - это не просто набор знаний и навыков, а это целая система, которая связывает их воедино.

В то время как компетентность - способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций. Эти понятия являются многокомпонентными, то есть, к ним относятся деятельностные и личностные аспекты.

Большинство преподавателей, изучающих понятие компетенции и ее видов, отмечают многогранный, системный характер. Главной проблемой является выбор наиболее эффективной из них. Рассмотрим далее, какие виды компетенции бывают [30].

## **Виды компетенций**

**1.Ценностно-смысловые компетенции.** Компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависят индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

**2.Общекультурные компетенции.** Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

**3.Учебно-познавательные компетенции.** Совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов,

владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

**4.Информационные компетенции.** Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

**5.Коммуникативные компетенции.** Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми (событиями); навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, заявление, заполнить анкету, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

**6.Социально-трудовые компетенции.** Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

**7.Личностного самосовершенствования.** Компетенции направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и в



соответствии со своими возможностями, что выражается в непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности

Большинство преподавателей, изучающих понятие компетенции и ее видов, отмечают многогранный, системный характер. Главной проблемой является выбор наиболее эффективной из них. Рассмотрим далее, какие виды компетенции бывают.

Основная задача современного образования - создание условий для качественного обучения. Использование компетентностного подхода в педагогической деятельности - является важным условием для повышения качества образования. Приобретение необходимых компетенций позволяет учащемуся ориентироваться в современном обществе, в учебном процессе. Это может быть осуществлено в процессе выполнения конкретным учеником конкретного комплекса действий и задач под руководством учителя [49].

### **1.3. Методические подходы к вопросу диагностики сформированности компетенции**

Оценивание учебных достижений обучающихся является сегодня одной из самых важных проблем в педагогической теории и практике. Обучение может быть результативным только тогда, когда учебный процесс контролируется, когда обучающиеся постоянно видят результат своей образовательной деятельности. Плохая организация контроля может стать одной из причин снижения качества образования в целом.

Введение нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов связано с изменениями требований к результатам освоения, к которым относятся готовность к выполнению определенного вида деятельности.

В соответствии с требованиями стандарта нового поколения контроль результатов обучения определяется как процесс сопоставления достигнутых результатов обучения с заданными в целях обеспечения качества подготовки обучающихся.

Оценка результатов обучения – процедура определения соответствия индивидуальных образовательных достижений обучающихся требованиям потребителей образовательных услуг [27].

Цель оценки – установление соответствия освоенных (продемонстрированных в процедурах оценки) компетенций обучающихся требованиям ФГОС. Контроль – это процесс сопоставления фактически достигнутых результатов и запланированных. Для качественного и верного контроля и оценки необходимо четко разработать: виды, формы и процедуры контроля; объекты оценивания; а также определить критерии оценки, спланировать процедуру контроля, создать методическое обеспечение и другое. Количественным выражением оценки является отметка. Отметка –

результат процесса оценивания, его условно-формальное (знаковое) выражение.

Отметка (балл) является результатом процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, в условно-формальном отражении. Основными функциями отметки, применяемой в массовой педагогической практике, являются:

- контролирующая (на каком уровне усвоен материал?);
- констатирующая (осваивает умения, знания обучающийся по этой дисциплине или нет?)
- уведомляющая (какой балл получил обучающийся за изученный материал?).

Также следует подчеркнуть, что с введением стандарта нового поколения необходимо оценивать уровень освоения того или иного материала, т. е. рассматривая оценивание не только в разрезе сформированности компетенций (освоил/недостаточно освоил/не освоил), но и определять в процессе оценивания уровень (1 - ознакомительный, 2 - репродуктивный, 3 - продуктивный)

Так, например, все задания можно разделить по уровню сложности: первый, второй и третий уровень, где первый – самый лёгкий, третий – самый сложный (при этом они могут помечаться соответствующим образом).

Лёгкое задание – обучающийся может решить задачу по готовому образцу, выполнить пересказ услышанного, ответить на простые вопросы.

Задание средней сложности – подразумевает умение обучающегося применить задание в другой ситуации, сравнить, выделить общее, высказать свои предположения, выполнять какие действия по образцу).

Сложное задание – отличается нестандартностью, нешаблонностью. Ответ на такие задачи и вопросы всегда однозначен и очевиден. Обучающийся должен уметь построить в голове логическую комбинацию решения, о чём-то догадаться, применить знания из других областей жизни.

В первую очередь, оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка – одно из действенных средств, находящихся в распоряжении педагога, стимулирования процесса обучения, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у обучающихся формируется адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам [30].

Понимание оценки в компетентностном подходе несколько отличается от принятого в традиционном обучении. При традиционном подходе процедура оценивания ориентирована на определение степени усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с предъявляемыми требованиями. Очень часто традиционные методы оценки (опросы, тесты, зачеты, экзамены и т. д.) имеют целью проверку памяти, знаний, а не оценку определенных умений обучающегося. Чтобы получить высокую оценку, обучающимся достаточно «вызубрить» учебный материал, а не понять, каким образом применить знания на практике, в дальнейшей деятельности. Следует отметить, что традиционные методы оценки не носят обучающего характера. Часто при традиционном обучении выставляются сравнительные оценки, то есть сравниваются успехи обучающихся. Такой подход не соответствует требованиям рынка труда, сегодня необходимы специалисты, обладающие профессиональными умениями и навыками, хотя зачастую после окончания образовательного учреждения профессионального образования обучающийся выходит не подготовленным к профессиональной деятельности.

С введением стандарта нового поколения формы и методы контроля и оценки результатов обучения должны позволять проверять у обучающихся сформированность компетенций а также обеспечивающих их освоение

умений и знаний. Наиболее подходящими в этом случае являются практико-ориентированные формы оценки и контроля.

Обозначим некоторые отличительные особенности системы оценки результатов обучения, основанном на компетенциях:

- методы оценки позволяют измерить целостные освоенные компетенции, а не только отдельные знания и умения;
- методы оценки носят обучающий характер (оценка в ходе выполнения практической работы, практического задания и т. д.);
- комплексный подход к оценке результатов (оценка профессиональных компетенций через систему проверки умений и знаний дисциплин, междисциплинарных курсов, практик, общих компетенций на протяжении всего образовательного процесса);
- оценка успешности освоения содержания дисциплин на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических, исследовательских задач;
- при оценивании активно используются методы самооценки, самоанализа, взаимооценки наблюдения и др., так как обучающийся ориентирован на активность и сам осваивает знания и умения в их целостности, взяв на себя управление собственным обучением;
- использование накопительной системы оценивания (портфолио, дневник обучающегося), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений (результатов); использование технологии портфолио в системе текущего и итогового оценивания (каждый профессиональный модуль предполагает, формирование своего собственного портфолио);
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными методами таких методов оценки, как выполнение проектных заданий, практических, творческих работ;

- оценка компетенций предусматривает только возможность либо подтвердить их освоение, либо не подтвердить;
- использование разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе как внутренней, так и внешней оценки при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения; субъективных и объективных методов оценивания; стандартизованных оценок; интегральной оценки, в том числе – портфолио, и дифференцированной оценки отдельных аспектов обучения (например, формирование правописных умений и навыков, речевых навыков, навыков работы с информацией и т. д.); оценивание как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их формирования, а также оценивание осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения; разнообразные формы оценивания, выбор которых определяется этапом обучения, общими и специальными целями обучения, текущими учебными задачами, целью получения информации [30].

Оценка в обучении, основанном на компетенциях, должна являться объективным показателем освоенных компетенций и быть направлена на достижение максимального результата. Поэтому процесс обучения, основанный на компетенциях, не завершается оценкой, а сопровождается процессом оценивания.

Необходимо отметить, что оценка должна отражать реальный уровень компетенций. В этом случае наиболее эффективна демонстрация требуемых умений и знаний в ходе выполнения практических заданий по каждому показателю оценки результата.

Оценка предполагает демонстрацию или подтверждение того, что обучающиеся освоили требуемые компетенции, сформулированные в

задачах по каждому конкретному разделу (предмету), и могут осуществлять все требуемые действия в рамках данной компетенции.

Свидетельства могут иметь форму:

- физических объектов, произведенных обучающимся;
- деятельности обучающегося (под наблюдением оценщика);
- свидетельств, представленных другими людьми, которые наблюдали за обучающимся (видео-, аудиозаписи, письменные отчеты и т. д.);
- результатов выполнения заданий, включая проекты и casestudies;
- ответов на письменные или устные вопросы;
- результатов ролевых игр;
- записей в журналах обучающегося, «портфеля свидетельств»/«портфолио»;
- другое.

Свидетельства собираются непрерывно в течение всего периода обучения, то есть в процессе освоения компетенций в определенных заранее контрольных точках, а также в ходе итоговой оценки. Они могут быть получены в ходе деятельности обучающегося на рабочем месте или в ситуации, имитирующей рабочее место, в частности, когда преподаватель наблюдает за выполнением конкретного практического задания [38].

Организация оценивания на основе стандарта нового поколения как средство формирования и развития компетенций обучающихся должна включать в себя использование разнообразных технологий оценивания и самооценивания в процессе обучения.

Оценка образовательных результатов на основе компетентностного подхода проводится для того, чтобы:

- выявить «сильные» и «слабые» стороны подготовки обучающегося;
- оценить (по определенной шкале) уровень подготовки;
- мотивировать обучающегося на дальнейшее обучение;

- выдать документ об образовании или другой соответствующий документ;

Важнейшими принципами контролирования – как одного из главных компонентов качества образования – являются:

- **Объективность.** Объективность заключается в научно обоснованном содержании контрольных заданий, вопросов, равном, дружеском отношении педагога ко всем обучаемым, точном, адекватном установленным критериям оценивании знаний, умений. Практически объективность контролирующих, или диагностических, процедур означает, что выставленные оценки совпадают независимо от методов и средств контролирования и педагогов. Чтобы соблюсти этот принцип и уйти от человеческого фактора, необходимо следовать четко установленным методам и критериям оценки, соответствующих каждой конкретной компетенции.
- **Систематичность.** Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства контролирования, проверки, оценивания используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели. Требование принципа систематичности состоит в необходимости проведения диагностического контролирования на всех этапах дидактического процесса – от начального восприятия знаний и до их практического применения. Систематичность заключается и в том, что регулярному диагностированию подвергаются все обучаемые с первого и до последнего дня пребывания в образовательном учреждении профессионального образования.
- **Наглядность.** Принцип наглядности заключается в проведении открытых испытаний всех обучаемых по одним и тем же критериям.
- **Гласность.** Принцип гласности требует оглашения процедуры, условий, критериев, результатов оценивания.



К педагогическим требованиям, предъявляемым к контролю относят:

- индивидуальный характер контроля (осуществляется за работой каждого обучающегося) – нельзя допускать подмены результатов обучения отдельных обучающихся итогами работы коллектива и наоборот;
- систематичность, размеренность проведения контроля на всех этапах процесса обучения;
- разнообразие форм проведения контроля;
- всесторонность контроля (освоения компетенций, практического опыта, умений, знаний);
- объективность контроля (исключения субъективных и ошибочных суждений и выводов);
- дифференцированный подход (учитываются индивидуальные личностные качества);
- единство требований со стороны преподавателей.

Основу оценки компетенций составляют следующие принципы:

- оценка основана на четких критериях;
- критерии формулируются для каждого показателя оценки результата компетенции, критерии оценки формулируются в терминах результатов деятельности;
- при оценке учитываются представленные свидетельства освоения компетенций обучающимися. К признакам качественной оценки можно отнести:
- адекватность - средства/формы/методы оценки должны оценивать именно ту деятельность или компетенцию, которая является задачей обучения, причем оценка проводится по установленным критериям, единым для тех, кто проводит оценку, и для обучающихся;

- достоверность – нужны одинаковые условия для оценки всех обучающихся (единые задания), а лицам, проводящим оценку, следует убедиться, что результат достигнут именно данным обучающимся. Достоверность также означает проверку не механической памяти, а способности использовать приобретенные умения, знания и опыт (компетенции) для выполнения конкретных функций;
- обеспеченность – при планировании оценки требуется уверенность, что методы оценки подкреплены соответствующими ресурсами (оборудованием, материалами, инструментами и т. д.);
- гибкость – оценку нужно проводить при готовности обучающегося продемонстрировать освоение выполнения действий [38].

Диагностировать, контролировать, проверять и оценивать знания, умения учащихся нужно в той логической последовательности, в какой проводится их изучение. К основным видам контроля можно отнести:

Предварительный – имеет диагностические задачи. Проводится с целью выявления имеющихся знаний, умений, практического опыта обучающихся перед началом обучения. Позволяет обучающемуся находить наиболее эффективные методы и формы работы. Как правило, осуществляется в начале учебного года, чтобы определить знания учащихся важнейших (узловых) элементов курса предшествующего учебного года. Предварительная проверка сочетается с так называемым компенсационным (реабилитационным) обучением, направленным на устранение пробелов в знаниях, умениях. Такая проверка возможна и уместна только в начале учебного года, но и в середине, когда начинается изучение нового раздела (курса).

Текущий – осуществляется по ходу обучения и позволяет определить степень сформированности компетенций, знаний, умений, а также их глубину и прочность. Дает возможное своевременно выявлять пробелы в знаниях обучающихся. Стимулирует ответственность. Главная функция

текущей проверки – обучающая. Методы и формы такой проверки могут быть различными, они зависят от таких факторов, как содержание учебного материала, его сложность, возраст и уровень подготовки обучаемых, уровень и цели обучения, конкретные условия.

Тематический – осуществляется после изучения темы, раздела и имеет целью систематизацию знаний, умений обучающихся. Параллельно с изучением нового материала учащиеся повторяют изученный ранее. Повторная проверка способствует упрочению знаний, но не дает возможности характеризовать динамику учебной работы, диагностировать уровень прочности усвоения. Надлежащий эффект такая проверка дает лишь при сочетании ее с другими видами и методами диагностирования.

Промежуточный (периодический) – подводит итоги работы за определенный период времени. Осуществляется в конце месяца, полугодия. Цель такой проверки – диагностирование качества усвоения учащимися взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных частях курса. Главные функции периодической проверки – систематизация и обобщение.

Отсроченный – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время после изучения темы, раздела, курса. Соответствует требованию судить об эффективности процесса по конечному результату.

Итоговый – призван определить конечные результаты обучения, охватывает всю систему приобретенного практического опыта, умений и знаний по дисциплине или профессиональному модулю.

Характерными видами оценки при компетентностном подходе являются текущее и итоговое оценивание.

Текущая оценка проводится после освоения обучающимся каждого действия, работы, предусмотренной при освоении раздела программы, а итоговая оценка проводится по завершении освоения всех действий. Итоговая оценка носит комплексный характер, т. е. оценивает все освоенные

действия модуля в рамках интегрированного практического задания, где обучающийся может продемонстрировать способность выполнять требуемые функции.

К методам интегрированной оценки можно отнести проекты, портфолио, комплексные практические задания и т. д.

Важным при рассмотрении и планировании процесса оценивания является привести четкие ответы на такие вопросы:

ЧТО оценивается?

КАК провести оценку?

КТО должен оценивать?

В компетентностной системе обучающиеся должны демонстрировать: практические навыки, т. е. процесс деятельности; теоретические знания, необходимые для осуществления практических действий.

То есть при оценивании образовательных результатов в рамках компетентностного подхода объектами оценки могут выступать:

1. Продукт практической деятельности. Оценка и соответствующие критерии при этом основываются на эталонном качестве продукта.

2. Процесс практической деятельности. При этом оценивается соответствие усвоенных алгоритмов деятельности заданному стандартному эталону деятельности. Критерии оценки основываются на поэтапном контроле процесса выполнения задания.

3. Объём значимой информации в ходе письменного или устного опроса. Применяется в тех случаях, когда важно установить, что обучающийся владеет достаточным количеством информации, необходимой для формирования определённой компетенции.

Кроме того, для оценки сформированности компетенций необходимо учитывать:

- способность переносить знания, умения и навыки на новые ситуации;
- организацию и планирование деятельности;

- умение справиться с нестандартными ситуациями;
- способность эффективно общаться с другими людьми
- и другое.

Все это относится к компетенциям, развитие и оценку сформированности которых необходимо включать в учебный процесс как обязательный компонент компетентностного обучения [38].

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРАВОВОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **2.1. Формирование компетенции учащихся при реализации программ начального общего образования**

В настоящее время характерной особенностью общества считаются высокие темпы обновления научных познаний, технических средств и технологий, используемых не только на производстве, но и в сфере досуга. Поэтому одной из основных проблем общеобразовательной школы является формирование у обучающихся компетенции как совокупности «универсальных учебных действий», необходимых для того, чтобы научить их учиться, реализовывать саморазвитие и совершенствование посредством сознательного и интенсивного присвоения нового социального навыка. Под понятием «универсальные учебные действия» понимается умение учиться, т. е. способность субъекта активно осваивать новые знания и овладевать новыми умениями как основой саморазвития и самосовершенствования. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование учебных умений, включая организацию этого процесса. Опираясь на системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов) группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова была разработана концепция развития универсальных учебных действий. Данная концепция принимает во внимание опыт компетентностного подхода, особенно, его упор на способности использования полученных знаний и навыков на практике учащимися[25]. Системно-деятельностный подход предполагает анализ видов ведущей

деятельности (игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, формирующих компетенции, знания, умения и навыки. Развитие универсальных учебных действий, «помогающая ученику в буквальном смысле объять необъятное, строится по формуле: от действия – к мысли».

Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которой участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Можно привести следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует ее компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учёбы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной.

Компетенция не сводится только к знаниям и только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». В то же время, указаний на данные умения еще не достаточно для того чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта ученика в отношении его креативных компетенций [25].

Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции. Об этом важно не забывать при формулировании проверяемых требований к подготовке ученика, а так же при проектировании учебного процесса.

Очевидно, что одни компетенции являются более общими и значимыми чем другие. Возникает проблема типологии компетенций, их иерархии.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выстраиваются три уровня:

- ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному);
- общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются всякий раз на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Для определения содержания каждой из компетенций необходима структура, обусловленная их общими функциями ролью в образовании.

Чтобы обеспечить соотносимость компетенций с традиционными образовательными параметрами, раскроем содержание понятия «образовательные компетенции» путем перечня структурных компонентов компетенции:

- название компетенции;
- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная компетенция);



- круг реальных объектов действительности, но отношению к которым вводится компетенция;
- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);
- смысловые ориентации ученика по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем ученику необходимо быть компетентным);
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности ученика в сфере данной компетенции (но ступеням обучения);
- индикаторы - примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика (по ступеням обучения).

Перечисленный набор устанавливает набор характеристик для проектирования и описания образовательных компетенций, а также в соответствующих измерителях общеобразовательной подготовки школьников, в том числе и в измерителях уровня их креативности [21].

Если руководствоваться теорией о ключевых компетенциях доктора педагогических наук Хуторского А.В., то главными компетенциями, которые учитель формирует в начальной школе, являются учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социальные.

Учебно-познавательные компетенции:

- ставить цель и организовывать ее достижение, уметь пояснить свою цель;

- организовывать планирование, анализ, рефлексию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;
- задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия наблюдения или опыта, описывать результаты, формулировать выводы;
- выступать устно и письменно о результатах своего исследования;
- иметь опыт восприятия картины мира.

#### Информационные компетенции:

- владеть навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, Интернет;
- самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и предавать ее;
- ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное необходимое;
- уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по канал СМИ;
- овладеть навыками использования информационных устройств;
- применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии; аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет.

#### Коммуникативные компетенции:

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, письмо, поздравление;

- уметь представить свой класс, школу, страну, использовать для этого знания иностранного языка;
- владеть способами взаимодействия с окружающими людьми; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовые сферы;
- определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени;
- иметь представление о системах социальных норм и ценностей в России и других странах;
- действовать в сфере трудовых отношений с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;
- владеть элементами художественно-творческих компетенции читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя.

Все эти компетенции формируются в комплексе и в разных предметных и «запредметных» областях. Чтобы перейти к формированию ключевых компетенций, необходимо задать компетенции в деятельностной форме.

Для формирования ключевых компетенций необходимы современные технологии организации учебно-воспитательного процесса: технология проблемного и проектного обучения развития критического мышления;

Поведем пример: урок окружающего мира в 4 классе по теме «Органы чувств человека». Итогом этой темы должно быть выполнение творческого задания - составить памятку «Как сохранить здоровыми органы чувств». Ребята разбились на команды, каждая выбрала орган чувств человека и

результат – разработанную памятку представила классу. Знания, которые они получили на уроке, применили в разработке памятки. Формировались такие компетенции, как коммуникативные – умение представить классу итог проделанной работы, работать в группе, ответить на вопросы своих товарищей; информационные – для составления памятки необходимо было поработать с разными источниками информации, такие как энциклопедии, книги, необходимо было отобрать, систематизировать, выделить главное в потоке информации, которую нашли ученики. Учебно-познавательные – само задание уже носит познавательный, творческий характер; социальные – надеемся, что органы чувств человека нужно беречь, ученики ведут здоровый образ жизни, ответственнее будут относиться к своему здоровью, не смогут физически обижать товарища[49].

Реализация коммуникативной цели обучения предполагает, что речевая деятельность формируется во всех ее видах: чтении, говорении, письме, слушании. При этом осуществляется комплексное овладение всеми видами речевой деятельности как необходимое условие общения. Формируются эти навыки на уроках русского языка и литературного чтения. Ученики в ходе выполнения упражнений анализируют, сопоставляют, классифицируют, сравнивают, делают выводы. Роль учителя заключается в правильном подборе методов обучения, видов деятельности и упражнений. Знания, которые открыли ученики, надолго остаются в памяти, а это влияет на качество обучения. А значит, сумеют открытые знания применить в практической деятельности.

На уроке математике в 4 классе по теме «Многогранник», ученикам предлагается рассмотреть несколько фигур и ответить на вопрос: «Что называют гранями, ребрами и вершинами многогранника?». Этот вопрос довольно сложный, для решения которого учащиеся должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений. Анализируя слова (ребра, вершины, грани), они сопоставляют их и примеряют относительно этих фигур. Такой

анализ уже может направить их в определенном направлении и прийти к выводу, который и будет правильным ответом на поставленный вопрос.

При формировании ключевых компетенций в работе над качеством образования главным является не предмет, которому педагог учит, а личность, которую он формирует. В процессе обучения обязательно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, объединять в дифференцированные подгруппы учеников с одинаковым уровнем знаний, поощрять исследовательскую работу учеников и др.

Руководство данными принципами создает условия, которые способны облегчить учителю достижение самой важной цели – формирование и развитие личности [44].

## **2.2. Формирование компетенции учащихся при реализации программ основного общего образования**

Главной задачей современной российской школы является формирование конкурентоспособной языковой личности, способной адаптироваться к различным социальным условиям, обладающей высокой внутренней культурой и развитыми коммуникативными способностями. В связи с этим возрастает развивающая роль русского языка. Он должен стать средством формирования коммуникативной культуры и познавательных интересов учащихся. Развитая речь рассматривается как орудие познания мира и самого себя, а развитие речи становится центральной задачей развития личности. Эту важная задача должна решаться не только на уроках русского языка и литературы, но и истории, обществознания.

Компетенция – круг проблем, сфера деятельности, в которой данный человек обладает знаниями [41].

Компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией (способность делать что-то хорошо или эффективно).

Компетентный – способный, знающий, сведущий в определенной области. Основными формами учебного занятия в основной школе, на которых формируется мировоззрение учащихся и их отношение к историческим фактам являются обзорные, тематические, проблемные лекции.

Речь идет о формировании у учащихся следующих общепредметных коммуникативных компетенций: вдумчивого чтения, что необходимо для успешного усвоения предметов гуманитарного цикла. Учитель должен постоянно уделять внимание развитию у школьников читательских интересов и навыков чтения, анализу текста, поиску нужной информации в справочной, научной и художественной литературе, составлению плана ответа по тексту, собственных вопросов к нему; устного диалога: задавать

вопросы собеседнику, конструировать ответы на вопросы, свободно участвовать в беседе.

Развитию диалогической речи учащихся способствуют такие виды учебной деятельности, как ролевая или деловая игра, инсценирование отдельных эпизодов и сцен, защита проектных работ и презентаций и др.; письменного диалога, включающего в себя грамотное оформление анкеты, заявления, резюме, написание эссе, сочинения-интервью и т. д.; групповая работа на уроках требует от ученика умения участвовать в дискуссии: спорить, отстаивая свою точку на различные вопросы, затронутые в дискуссии; монологической речи: давать развернутый ответ на вопрос, составлять словесное описание какого-либо события, исторического лица, рассуждение по заданной теме, выступление с устным сообщением, докладом, презентация проектной работы, проведение экскурсии в музей и т. д.; грамотного письма.

Развитию письменной речи способствуют такие формы деятельности, как обучение конспектированию текста, составление плана ответа или статьи, эссе или сочинения на злободневную тему, составление памяток, инструкций, заполнение таблиц и др. Работе над связной речью учащихся необходимо уделять внимание, начиная с младших классов.

Внимание к словам и понятиям помогает учащимся увидеть богатство русского языка, готовит их к правильному пониманию формулировок в тестовых, олимпиадных заданиях и заданиях по ЕГЭ. Для формирования интеллектуальной составляющей компетенции при проведении обзорной, тематической лекций включаю задания на повторение определений, перечисление фактов, проверяю знания хронологии событий. Проблемная лекция активизирует работу учеников, ставит их в позицию исследователя, поэтому в названии темы выношу проблему. Например: «Реформы Петра I — за и против»; «Выступление на Сенатской площади. Восстание или акт гражданского неповиновения?»; «Отмена крепостного права. Обретение

свободы или трагедия русского народа?» Эти лекции помогают мне строить диалог с учащимися, не навязывая своей точки зрения, приходим к общему мнению [29].

Для формирования ценностной составляющей коммуникативной компетенции ученик должен не только усвоить материал, но его интерпретировать. Поэтому уделяю внимание практическим занятиям, на которых применяю такие задания: объясните значение документа; составьте опорную схему. Владея материалом, ученики учатся его применять, то есть создавать свое высказывание, использовать изученный материал в новых условиях. Например, они высказывают свои предположения о политическом развитии России в случае победы первой русской революции.

Для формирования практической составляющей коммуникативной компетенции ставлю учащихся в ситуацию, когда они сравнивают исторические факты, анализируют причины исторических событий, определяют их взаимосвязь. Например, сравнить аграрные проекты С. Ю. Витте и П. А. Столыпина и ответить на вопрос: «Почему они не получили поддержки ни у правительства, ни у оппозиционных партий, ни у широких кругов российской общественности, ни у крестьянства?» Ученики всегда с интересом готовятся к деловым играм и результативность таких уроков выше и актуальнее. На этих занятиях ученики приобретают опыт публичных выступлений, ведения диалога, участия в дискуссиях, проявления инициативы и принятия ответственных решений. Свободный обмен мнениями, обусловленный игровыми моментами, способствует раскрытию личностных качеств, развивает коммуникабельность, менталитет.

Речевая компетентность ученика формируется: через обучение содержанию предмета; через развитие прикладных исследовательских умений; через развитие социально-коммуникативных умений; через личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации. Способствовать



этому может продуманная концепция развития школьной коммуникации, которая может иметь следующие этапы:

1 этап. На первом этапе учащиеся под руководством учителя отрабатывают в себе следующие умения: готовность учащихся участвовать в урочном общении; отвечать на вопросы, давая при этом исчерпывающий ответ; задавать вопросы, следя за содержанием работы над проблемой или темой; комментировать вопросы и ответы; делать сообщения; рассказывать логично и последовательно.

2 этап. На втором этапе учащиеся приобретают следующие умения: простота и четкость речевого высказывания; отработка умения сделать свое высказывание понятным каждому человеку; умение высказывать свою мысль образно, ярко и кратко; умение использовать примеры, подтверждающие высказывание; умение использовать риторические вопросы; умение вступать в контакт с партнером и собеседником; умение регулировать громкость и скорость речевого высказывания.

3 этап. На третьем этапе отрабатываются умения коммуникативного сотрудничества учащихся: умение вести беседу в паре, группе; умение поддерживать беседу; умение вести конструктивный диалог, дебаты; умение построить дискуссию и вести ее; умение участвовать в конференциях, играх и турнирах.

Таким образом, мы видим, что возможности урока, способствующие развитию коммуникативной культуры ученика огромны. Для того, чтобы учащиеся могли научиться коммуницировать в рамках школьного урока, их нужно учить это делать именно на школьном уроке [29].

Приемы формирования диалога. Субъектами диалога могут быть ученик, группа, класс, учитель. На уроках целесообразно использовать следующие приемы:

Ключевые компетенции	Общепредметные компетенции	Предметные компетенции		
		история	обществознание	Внеурочная деятельность
Коммуникативная компетенция	Устный диалог	Задание вопросов собеседнику  Конструирование ответа на вопрос  Театрализация, общение в режиме диалога культур (воображаемая ситуация)	Задание вопросов собеседнику  Конструирование ответа на вопрос  Ролевая и деловая игра  презентация проекта,	Задание вопросов собеседнику  Конструирование ответа на вопрос  театрализация, общение в режиме диалога культур (воображаемая ситуация)
	Диалог в письменной форме	объяснение позиции по поводу исторических событий, явлений, фактов  написать эссе	самопрезентация в форме резюме, написать анкету, заявление, эссе	использование электронной почты для переписки
	Полилог (коллективная дискуссия)	Групповая работа на уроках, при <b>Ошибка!</b> проекта, ролевая игра, <b>Ошибка!</b>	Деловая игра Групповая работа на уроках, при выполнении проекта, дискуссия	Ролевая игра, театрализация, презентация проекта, дискуссия

		проекта, дискуссия		
	Монолог	выступать с устным сообщением <b>Ошибка!</b> проекта  провести экскурсию	выступать с устным сообщением презентация проекта	выступать с устным сообщением презентация проекта Выступления в качестве ведущих на мероприятиях
	Чтение	Анализ текстов, поиск информации  Составление плана	Анализ текстов, поиск информации  Составление плана	Анализ текстов, поиск информации  Составление плана
	Письмо	Написание плана, конспекта, сочинения от лица <b>Ошибка!</b> деятели, реферата	Написание плана, конспекта, сочинения на общественно-значимую тему, реферата, памятки	Написание реферата, проекта

### Уровни и критерии коммуникативной компетентности старшеклассников

Можно выделить четыре уровня коммуникативной компетентности (по Е.В.Мироновой):

- первый уровень – неосознанная компетентность;
- второй – репродуктивная компетентность;

- третий – продуктивная компетентность;
- четвертый – творческая компетентность.

Каждый из выделенных уровней характеризуется следующими критериями.

**Критерием первого уровня** можно считать несамостоятельную деятельность ученика, построенную на подсказках учителя, когда педагог ведет в учебной деятельности и требует исключительно правильных ответов от ученика, не признавая его права на ошибку и диалог.

**Критерием второго, репродуктивного, уровня** является наличие лингвистических знаний у ученика при недостаточном умении их применять, репродуктивная деятельность выполняется по памяти или по заданному алгоритму, учитель ожидает от ученика успешного выполнения задач, требующих простых мыслительных операций с данными, а также организует обмен независимыми высказываниями между учениками.

**Критерием третьего, продуктивного, уровня** выступает достаточное владение учениками лингвистическими умениями: методами анализа, синтеза, сравнения, обобщения; при этом синтез лингвистических знаний и умений используется как инструмент познания. Для учащихся этого уровня характерна уже самостоятельная продуктивная деятельность, выполняемая по самостоятельно созданному алгоритму или принятому типовому алгоритму, преобразованному в ходе самого действия. Мыслительная деятельность опосредована словесно–логической формой. Учитель организует самораскрытие, взаимопонимание и стремление к взаимораскрытию учеников, достигая высокого уровня социальной реализации старшеклассников как в деятельности общения и обучения, так и

в создании индивидуального культурного продукта учебной деятельности (письменного текста).

**Критерием четвертого, творческого (наивысшего), уровня** является самореализация компетентной личности, способной к самостоятельной творческой учебной деятельности на базе обретенных знаний, умений, ценностей и смыслов. Ученик ставит и решает задачи, требующие обобщения данных и творческого мышления, стремится к пониманию другого. Ученики, вышедшие на четвертый, творческий, уровень коммуникативной компетентности, не только успешны в учебе и социально реализованы, но и ориентированы на взаимопомощь другим ученикам, на партнерство. Ученик готов нести ответственность за совместно созданный в учебной деятельности продукт, который высококультурен и по лингвистическим, и по смысловым показателям [28].

**Современные инновационные технологии**, направленные на развитие коммуникативной компетенции обучающихся:

- технология развития критического мышления через чтение и письмо;
- технология «Портфолио»;
- технология «Дебаты»;
- технология интегрированного урока;
- проектно – исследовательская технология;
- проблемно - развивающая технология;
- ИКТ;
- игровые технологии.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления

социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Этому способствует применение технологии проблемного обучения.

### **2.3. Формирование компетенции учащихся при реализации программ среднего (полного) образования**

В Федеральной концепции модернизации российского образования на период до 2020 года на государственном уровне предложено использовать для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, которые определены как система универсальных знаний, умений, навыков, а так же опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Знания, которые учащиеся получают на уроках, бывает недостаточно для общего развития. Отсюда возникает необходимость в непрерывном самообразовании, самостоятельном добывании знаний. Но не все учащиеся способны самостоятельно добывать знания, для этого нужны ключевые компетенции и их возможности овладения ими с помощью средств различных учебных дисциплин.

Ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы ребенок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Самым удачным средством, помощником в данном деле, на мой взгляд, является исследовательский метод обучения. Ведь при подготовке любого проекта ребёнку необходимо научиться принимать решения, ставить цель и определять направление своих действий и поступков (а это ценностно-смысловая компетенция); работать в команде, принимать и понимать точку зрения другого человека (а это общекультурная компетенция); самостоятельно находить материал, необходимый для работы, составлять план, оценивать и анализировать, делать выводы и учиться на собственных ошибках и ошибках товарищей (а это учебно-познавательная компетенция); кроме того, ученику приходится осваивать современные средства информации и информационные технологии (а это информационная компетенция); учиться представлять себя и свою работу,

отстаивать личную точку зрения, вести дискуссию, убеждать, задавать вопросы (а это коммуникативная компетенция); ребёнок, выполняя работу над собственным проектом, учится быть личностью, осознавая необходимость и значимость труда, который он выполняет (а это и социально-трудовая компетенция, и компетенция личностного самосовершенствования) [47].

Также одним из условий формирования учебно-познавательной компетенции является внедрение современных педагогических технологий, в том числе интерактивных. Интерактивные технологии обладают рядом особенностей, позволяющих с достаточной эффективностью использовать их в процессе обучения: организуют процесс приобретения нового опыта и обмен имеющимися, позволяют максимально использовать личностный опыт каждого участника, моделирование, основываются на атмосфере сотрудничества, уважения мнения каждого, свободного выбора личных решений.

Приведем некоторые примеры интерактивных методик, которые возможно использовать в работе.

Методика «Обсуждение и разрешение проблемных ситуаций». Она с успехом может быть применима на уроках обществознания, например, при обобщении темы «Права подростков». Класс разбивается на 5 групп по количеству тем в разделе. Каждая группа получает конверт с проблемной ситуацией, которую они должны обсудить и правильно разрешить.

На уроках обществознания можно использовать лекции-дискуссии. Так, по теме «Как стать лидером», ставлю перед собой следующие цели и задачи:

- развитие креативного мышления;
- активизация процесса принятия материала;
- умение составления теста. Между изложением логических разделов параграфа организую беглый обмен мнениями. Выбор вопросов и тем для



обсуждения осуществляю в зависимости от контингента класса. Даже короткая дискуссия в ходе лекции оживляет учебный процесс, активизирует познавательную деятельность, и что очень важно, формирует социальную компетенцию [21].

Особо любимыми уроками школьников являются уроки – деловые игры и уроки – ролевые игры. Именно на таких уроках можно увидеть степень владения учащимися учебно-познавательной компетентности.

Учащихся вначале привлекает поставленная задача, трудность, которую можно преодолеть; затем радость открытия, ощущение преодоления препятствия.

Это может быть урок в 9 классе по теме: « Избирательное право», здесь происходит формирование социальных и гражданских компетенций. Ключевые навыки этих компетенций включают способность общаться, демонстрировать толерантность, выражать и понимать различные точки зрения. Это дает возможность воспитывать в детях патриотическое отношение к своему лицу, к городу, к культуре и традициям «малой родины».

Учебно-познавательная компетенция формируется при использовании технологии «Атака мыслей» широко практикую в 10 – 11 классах. Цели данной технологии:

- решение научной и учебной проблемы посредством объединения творческих мыслей учащихся, создание «коллективного мозга»;
- развитие креативности;
- воспитание сотрудничества.

Данную технологию можно использовать при опросе, изучении нового учебного материала, повторении и обобщении пройденного, при решении проблем.

Коммуникативная компетенция формируется при использовании технологий «Дебаты», «Диспут». Также используется в старших классах.

«Дебаты» или научная полемика – это форма сотрудничества, которая используется для изучения двух различных точек зрения по какой-либо проблеме с целью установления истины, цели данной технологии:

- развитие логического мышления;
- формирование умения отвечать в эмоционально-напряженной обстановке; обучение уважительному отношению к оппоненту при различных точках зрения; владение устным общением.

Интересной по замыслу является методика «Слет специалистов». Целью этой методики активное включение учащихся в самостоятельную работу по изучению нового материала за отведенный промежуток времени: нужно было составить презентацию по своей проблеме и предложить ряд мероприятий по выходу из неё. Кроме этого, учащиеся должны были развивать умения передачи полученной информации, а также уметь работать коллективно, проявлять товарищескую взаимопомощь.

Каждая научная группа состоит из специалистов, которые глубоко разбираются в определенной части темы, но каждая из научных групп недостаточно знакома с выводами и методами исследования соседнего коллектива. Цель участников слета – ознакомить присутствующих с той проблемой, которая в данном научном коллективе разработана более подробно. Основная часть урока – доклады специалистов.

Остальные члены группы дополняют, делают замечания. Все участники слета конспектируют в тетради доклады специалистов, задают вопросы всем присутствующим. В конце слета каждая научная группа получает тест, при выполнении которого учащимся нужно было применить научные исследования всех групп.

Таким образом, использование интерактивных технологий с применением электронных пособий с контрольными тестовыми заданиями; мультимедиа-лекции; творческие проекты и презентации; видеофильмы при изучении нового материала, повторении и обобщении знаний позволяют

привить интерес к учению, сформировать внутреннюю потребность непрерывного пополнения знаний – а значит овладеть всеми ключевыми компетенциями [21].

## **ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ПРАВА В 9 КЛАССЕ**

### **3.1. Технология формирования компетенции учащихся при реализации правовых дисциплин в школе (на примере основного общего образования)**

Новые социально-экономические условия, складывающиеся в России, вызывают необходимость совершенствования образовательной системы при решении новых задач. Стратегические направления развития образования зафиксированы в «Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни» [15].

Если в традиционном обществе еще можно было строить обучение путем трансляции учителем информации, то в наш век динамичных изменений главным становится формирование умения учиться самостоятельно. Сделать это при сохранении традиционных методов обучения, когда ученик выступал в роли послушного «винтика» невозможно. Современных учеников трудно сегодня удивить. Объем информации увеличивается, усвоить ее всю невозможно, к тому же она устаревает. Мы это должны осознать, понять и признать творческую природу личности каждого ученика, наличие в ней внутренней активности. Ребенка развиваем не мы, а он развивает себя сам. При таком подходе знания, умения, навыки сами по себе перестают быть главной целью учебно-воспитательного процесса. Целью обучения становится развитие способностей и творческих

возможностей ученика. Процесс приобретения знаний, формирования умений и навыков превращается из цели в средство развития личности ребенка. Известный американский психолог К. Роджерс на одной из своих лекций для учителей школ сказал о том, что никакие их усилия не имеют смысла, поскольку знанием становится только та часть информации, которая принята ребенком.

Как можно добиться проявления внутренней активности учащихся? Как мотивировать учебную деятельность? Как помочь учащимся овладеть способами самостоятельной работы? Нужны новые технологии, позволяющие сделать процесс обучения гуманистически ориентированным. Чтобы успешно осуществлять такое обучение, учителям необходимо выработать систему новых установок. В частности, К. Роджерс особо выделяет: открытость своим мыслям и переживаниям, способность их адекватно выражать в общении с другими; принятие ученика как личности, уверенность в его творческом потенциале, педагогический оптимизм, видение педагогом внутреннего мира ученика. Ученик для учителя должен быть не объектом, которым он управляет, а полноправным субъектом учения. Это значит, что педагог организует учебную деятельность не традиционно, а как процесс решения проблем разного уровня. Важным становится самостоятельный поиск ученика, а это зависит от того, насколько ученик овладевает методологией решения изучаемых проблем.

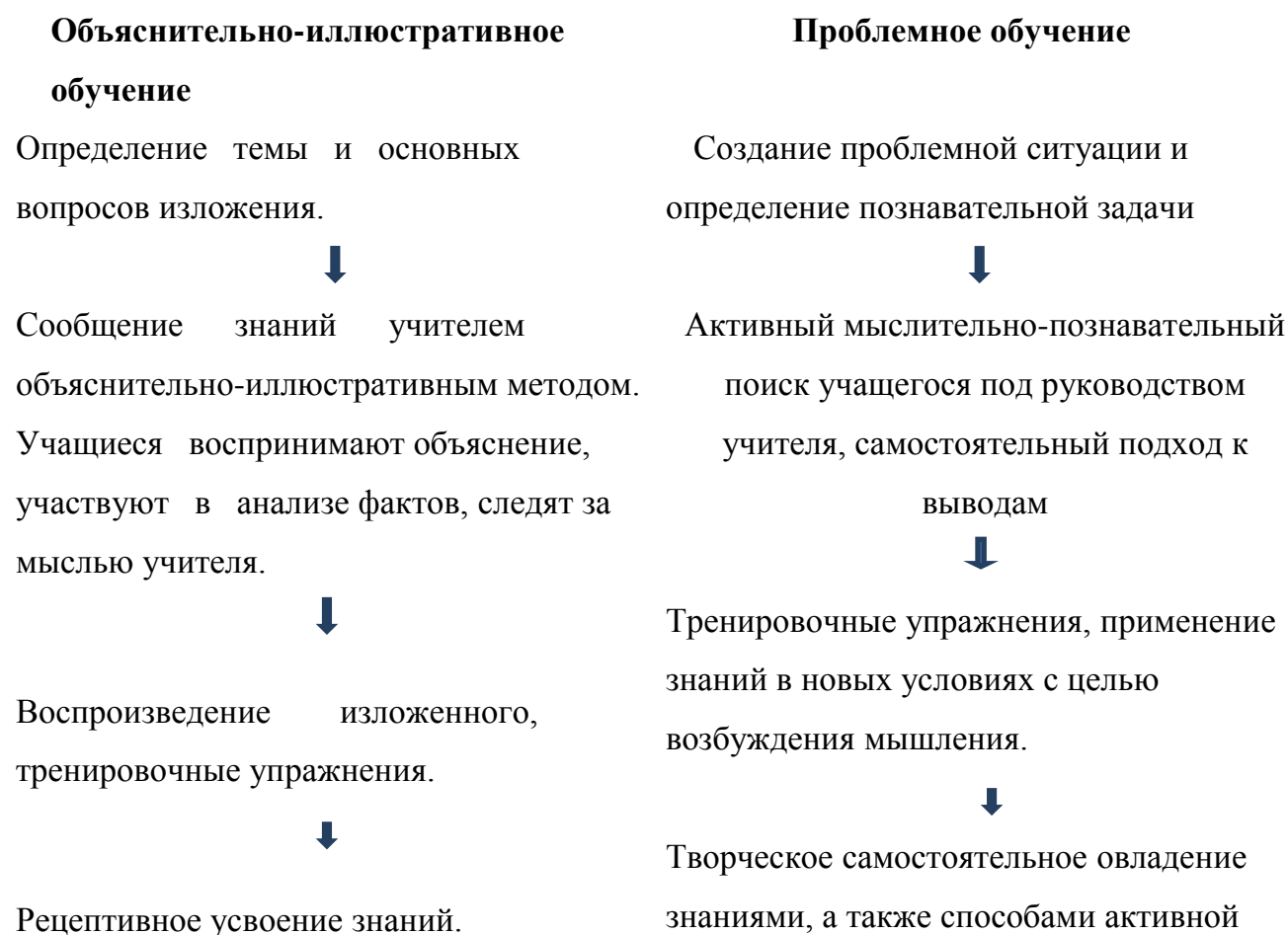
Как можно построить такой процесс обучения на основе использования технологии проблемного обучения и технологии развития критического мышления?

Идея о важном значении проблемного обучения высказывалась еще педагогами-классиками. Эту идею выдвигал немецкий педагог А. Дистервег. Из общественных деятелей педагогической науки ее четко сформулировал К.Д. Ушинский, считавший, что в обучении серьезное внимание надо обращать на возбуждение самостоятельной мысли ребенка, на побуждение

его к поискам истины. «Самостоятельность головы учащегося, - подчеркивал великий педагог, - единственное прочное основание всякого плодотворного учения» [52].

Вопросы проблемного обучения освещаются в трудах таких известных дидактов и психологов, как М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др. Широко известна книга польского дидакта В. Оконя «Основы проблемного обучения». Ряд содержательных публикаций сделаны С.И. Мелешко и кандидатом педагогических наук Д.В. Кухаревым.

Каждый из названных авторов вносит что-то свое в научную разработку этой темы. При этом ряд общих и частных вопросов проблемного обучения трактуется и интерпретируется по-разному. Следует отметить, что большинство авторов противопоставляют проблемное обучение объяснительно-иллюстративному, что можно представить в виде схемы:



познавательной деятельности,  
интенсивное умственное развитие

Проблемное обучение представляет собой систему проблемных ситуаций, в ходе решения которых ученик овладевает содержанием предмета. Как создать такую ситуацию на уроке истории?

Можно использовать факты, идеи, вызывающие удивление, кажущиеся парадоксальными, поражающие своей неожиданностью.

Например:

- Почему с провозглашением «нового политического мышления» СССР быстро потерял своих союзников?
- Говорят, что в Ледовом побоище никто не кричал «Ура!»; зато в Куликовской битве «Ура!» раздавалось с обеих сторон. Подумайте, верно ли это и почему?

Можно создать ситуацию конфликта, когда новые факты и выводы вступают в противоречие с устоявшимися в науке теориями и представлениями. Например:

- По каким внешним признакам историки смогли доказать, что первые золотые и серебряные монеты князь Владимир начал чеканить только после крещения Руси?
- Почему долгие годы советское руководство отрицало факт существования секретного дополнительного протокола?

Ситуация неопределенности возникает в случаях, когда проблемное задание содержит недостаточное количество данных для его решения. Расчет делается на сообразительность, смекалку и интуицию учащихся.

- Известно, что отец Владимира Мономаха знал 5 иностранных языков. Какие это могли быть языки?

- В Иркутске и Чите одна из городских улиц называется Дамской. Чем вы можете объяснить подобное название? (Эти улицы названы так в честь жен декабристов, которые последовали за своими мужьями в ссылку).

Ситуация предположения основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий:

- В поселке родовой общины обычно строились большие вместительные дома, площадью 150-200 кв. метров. Какие выводы вправе сделать археологи, обнаружив остатки такого жилища?

- В первобытное время было много животных, которыми могли питаться люди. Однако, они часто голодали. Почему такое могло случаться в древности?

Можно создать ситуацию выбора, когда школьникам предлагается из нескольких представленных вариантов ответа выбрать и обосновать один, на их взгляд наиболее убедительный:

- П.А. Столыпин: консерватор или великий реформатор?

Таким образом, на конкретных примерах мы рассмотрели типы проблемных ситуаций, без которых проблемное обучение невозможно.

И. Лернер обращает внимание еще на одну сторону проблемного обучения. Смысл проблемного обучения, пишет он, заключается в том, что «оно знакомит учащихся с найденными решениями тех или иных проблем и их сущностью, областью и способами применения, как это происходит в объяснительно-иллюстративном, но и логикой, подчас противоречивой, поиска этих решений».

Но здесь не затронута еще одна важная сторона проблемного обучения, которая особенно актуальна в настоящее время. Ученик не только должен более активно усваивать знания, но и осмысливать сам процесс учения, овладевать способами и приемами учения. В книге «Школа XXI века.



Приоритеты реформирования образования» американский педагог Филлип С. Шлехти, ссылаясь на опрос многих бизнесменов, работодателей, школьных функционеров, подчеркивает, что на вопрос «Что вы хотите от школы?» получал, как правило, один и тот же ответ: «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно». Если: ученик знает, как учиться, как достигать цели, как работать с книгой, как получать знания от учителя, как искать и находить необходимую информацию, чтобы решить те или иные проблемы, то ему легче будет повысить квалификацию, получить любые необходимые дополнительные знания, что и нужно в жизни.

Таким образом, проблемное обучение не ограничивается созданием проблемной ситуации. Т.Л. Кудрявцев отмечает: «Основу проблемного обучения составляет понятие проблемной ситуации и способы ее разрешения» [29].

Формами решения проблемных ситуаций могут быть: проблемные задачи и задания, проблемная лекция, задачи исследовательского характера, дискуссии, работа с историческими документами, текстами с проблемной направленностью.

Примером является блок уроков «Россия в эпоху царствования Ивана IV». Учащиеся, прежде чем выступить на уроке-суде в роли Адашева, Курбского, Сильвестра и других героев изучают работы Н. Костомарова, С. Соловьева, Н. Карамзина, П. Ковалевского и других. Осуждая или защищая Ивана Грозного, они вступают в дискуссию и самостоятельно принимают решение по оценке личности и деятельности первого царя. Важным является то, что учащиеся размышляют, изучают и убеждаются в неоднозначности оценки исторических событий, явлений, личностей, применяют полученные знания для решения поставленной проблемы.

Проблемные задания позволяют активизировать познавательный интерес учащихся. В 11 классе при изучении темы «Великая Отечественная война» можно предложить учащимся ряд таких заданий:

1. Некоторые зарубежные историки утверждали, что первопричиной развязывания Второй мировой войны был советско-германский пакт о ненападении, заключенный 23 августа 1939 г. Согласны ли вы с этим утверждением? Аргументируйте свою точку зрения. Каковы главные причины войны?

2. Некоторые американские историки полагают, что гитлеровский план «Барбаросса» провалился по трем причинам: из-за военных и политических ошибок А. Гитлера, неблагоприятных климатических условий и обширной территории СССР, а также помощи Советскому Союзу со стороны западных держав. Считаете ли вы этот перечень полным и объективным? Почему? Как вы сформулируете причины провала блицкрига?

3. На переговорах между СССР, США и Великобританией в мае-июне 1942 г. была достигнута «полная договоренность в отношении неотложных задач создания Второго фронта в Европе в 1942 году». Когда был открыт Второй фронт в Европе? Чем объяснялось то, что он не был открыт в 1942 г.? В американской литературе утверждается, что причина в отсутствии у США и Великобритании необходимых сил и средств. Считаете ли вы это убедительным? Почему? Как вы думаете, почему силы и средства появились у союзников к лету 1944 г.?

Такие задания позволяют учащимся размышлять, формулировать свою точку зрения на изучаемые события и увидеть большое число спорных вопросов в истории Второй мировой и Великой Отечественной войны.

Решение проблемных ситуаций можно организовать через проведение нетрадиционных форм уроков. Например, в 11 классе изучается тема о многопартийности в России. Партий много, программы всех запомнить сложно. Поэтому в тетради, в ходе эвристической беседы оформляется таблица.

## Партии в России

Партии	Социалистические		Либеральные		Монархические
Название	РСДРП	эсеры	кадеты	октябристы	
Год создания					
Лидеры					
Основные программные установки					
Форма правления					
Национальный вопрос					
Аграрный вопрос					
Рабочий вопрос					
Тактика					

Вопросы для беседы:

1. Каковы причины первой русской революции?
2. Назовите основные ее события.
3. Какое значение имел Манифест от 17 октября 1905 года?
4. Как вы думаете, какие вопросы найдут отражение в программах партий? Почему? (учащиеся ответят, что аграрный, национальный, рабочий вопрос, вопрос о форме правления – это актуальные для России того времени вопросы). Заполняется 1 колонка таблицы. После этого класс делится на 5 групп-партий и изучает самостоятельно программу своей партии, используя дополнительную литературу и заполняя таблицу.

На следующем уроке можно поставить вопрос: Каковы особенности становления первой российской многопартийности? Урок проводится в форме митинга. Учащиеся, представляющие ту или иную партию, раскрывают программные положения и агитируют за нее, подчеркивая ее преимущества перед другими партиями и критикуя политических соперников, а также отвечают на вопросы, возникающие в ходе выступления. На уроке разворачивается острая дискуссия, особенно по аграрному и национальному вопросу[29].

Такая форма работы позволяет включить в активную работу всех, даже слабых учащихся, понять сложность решения этих проблем, а также ответить на вопрос: « Почему I и II Дума не смогли решить эти вопросы?»

После этого учащиеся самостоятельно определяют особенности первой русской многопартийности:

1. Политические партии в России появились позже, чем в Западной Европе;
2. Первыми оформились в России социалистические партии;
3. Инициативная роль в создании партий принадлежала интеллигенции;
4. В отношениях между партиями и внутри некоторых из них преобладал конфронтационный тип политической культуры;
5. Партий было много.

Данный пример показывает, что учебная проблема была сконструирована учителем, выбор способов решения проблемной задачи осуществлялся учителем и классом, а вот решение проблемной задачи учащиеся выполнили самостоятельно. Эти три этапа В.В. Вяземский рассматривает при определении уровней проблемного обучения. Всего В.В. Вяземский выделяет 5 уровней проблемного обучения:

Этапы	Уровни проблемного обучения				
	1	2	3	4	5
1. Конструирование учебной проблемы	+	+	+	+o	o
2. Выбор способов решения задачи	+	+	+o	o	o
3. Решение проблемной задачи	+	+o	o	o	o

+ - учебная деятельность учителя

o - учебная деятельность класса

+o - совместная работа педагога и учеников

В данном случае используется 3 уровень проблемного обучения.

При изучении темы о периоде, связанном с именем Л.И. Брежнева, учащиеся получили задание взять интервью у родителей, знакомых. Некоторые принесли видеозапись интервью и выяснилось, что многие люди отзываются очень положительно о так называемом периоде «застоя». Так возникла новая проблема «А был ли застой? Можно ли утверждать, что при Брежневе люди жили хорошо?».

Учащиеся сами предложили провести дискуссию. На урок были приглашены учителя, которые хорошо помнят этот период, но по-разному. Класс тоже разделился на две группы. Одна из них доказывала, что это годы благополучия, стабильности, доступности высшего образования и т.д., другая, что это годы дефицита, процветания теневой экономики, воровства и т.д., что для ностальгии по тем временам нет никаких оснований.

После дискуссии учащиеся приходят к выводу, что по сравнению с сегодняшним днем в том периоде есть много преимуществ, но если сравнивать с тем, как должны жить люди в экономически стабильном, правовом государстве, то идеализировать этот период тоже не следует. В данном случае учащиеся работали на 4 уровне проблемного обучения.

Определенный потенциал для создания проблемных ситуаций содержится в названии тем уроков:

- «Разоблачение культа личности - ликвидация тоталитарного режима?»
- «М.С. Горбачев: великий реформатор XX века или человек, разваливший СССР?»
- «НЭП: это «всерьез и надолго» или временное отступление?»
- «Февральская революция: это воплощение вековой мечты о воле или национальная катастрофа?»

Таким образом, проблемное обучение – это особый тип организации учебной работы на уроке, позволяющий активизировать познавательную деятельность учащихся и добиваться от них более осмысленного и прочного овладения знаниями [36].

Большая положительная роль проблемного обучения не может делать его универсальным способом вооружения учащихся знаниями.

Итак, проблемное обучение позволяет на основе создаваемых в ходе занятия проблемных ситуаций активизировать познавательную деятельность учащихся, состоящую в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон. К тому же проблемные задания «заставляют» учащихся постоянно обращаться к дополнительной литературе, другим источникам знаний. Таким образом, применение проблемного обучения в изучении правовых дисциплин вырабатывает самостоятельность, толерантность, уважение друг к другу, открытость, искренность, ответственность, вежливость, культуру чувств и эмоций, следовательно у учащихся формируются ключевые компетенции.

### **3.2 Методы формирования компетенции учащихся на уроках права**

На протяжении многих лет специалисты в области методики пытаются разобраться в том, как учить современного школьника. И чем больше мы узнаем об этом, тем большее количество вопросов у нас возникает. Именно методика обучения праву дает ответы на сложные вопросы практики, разработав систему методов обучения праву.

Слово «метод» обращает нас к далекому прошлому человечества. В буквальном смысле оно обозначает (от греч. «methodos» — путь исследования, теория, учение) «способ, с помощью которого познается окружающая действительность или достигаются конкретные цели». Известный мыслитель эпохи нового времени Ф. Бэкон (1561—1626) сравнивал метод с фонарем, освещающим путь ученого в темноте. Действительно, выбранный метод достижения определенных целей порой играет важную роль в жизни человека, позволяя ему быстро достичь желаемого результата [36].

В области правового обучения выработалась своя система методов, позволяющая решать основные задачи правового образования и воспитания граждан страны. В этой связи методы обучения праву рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на достижение целей правового образования, воспитания и развития школьников.

В своей работе учитель использует самые разнообразные методы. Известно, что общая дидактика выделяет разные группы методов. К ним относят:

1. Методы стимулирования и мотивации учебной познавательной деятельности.
2. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.

### 3. Методы контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности

В связи с тем, что в реальной практике сложилось большое разнообразие методов обучения, специалисты предложили классифицировать их по различным основаниям. Этот прием известен и самой юридической науке: так, например, нормы права могут быть классифицированы по исходящему субъекту, методу правового регулирования или по отраслевому принципу.

Однако даже единое основание позволило ученым спорить и предлагать свои подходы к классификации методов обучения. Известные дидакты М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер, исходя из уровней познавательной деятельности учеников, выделили: информационно-рецептивный, репродуктивный, эвристический и исследовательский метод (или объяснительно-иллюстративный, репродуктивный), проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский. В случае выбора учителем чисто репродуктивного метода изучения темы ученики превращаются в пассивных слушателей своего педагога, который в готовом виде поясняет все правовые вопросы и заставляет детей их запомнить. В условиях проблемного обучения перед учеником ставится определенный вопрос (проблема), который он должен разрешить, пытаясь самостоятельно отыскать ответ. Противоречие, складывающееся между знанием и незнанием, стимулирует познавательную активность школьника.

Итак, на основании характера познавательной деятельности в правовом обучении выделяют и такие методы:

1. Объяснительно-иллюстративный. Его сущность состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а ученики воспринимают, осознают и фиксируют в памяти правовую информацию.

2. Репродуктивный метод. Системой логически взаимосвязанных вопросов учитель права организует деятельность школьников по



неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности.

Несмотря на многочисленную критику специалистов относительно использования этого метода в правовом обучении, следует заметить его важность в плане формирования у школьников прочной основы знаний, необходимых для творческой работы.

3. Метод проблемного изложения. При организации правовых занятий учитель ставит определенную проблему, сам ее решает и показывает путь решения, предлагая образцы научного познания правовых явлений.

4. Частично-поисковый, или эвристический метод. При применении этого метода учитель права ориентирует школьников на выполнение отдельных шагов поиска ответа на проблемный вопрос или задание.

5. Исследовательский метод. Он обеспечивает творческое применение знаний, способствует овладению методами научного познания. Развивает интерес к предмету.

В современном правовом обучении необходимо обратить внимание на организацию самостоятельной деятельности школьников. Это может осуществляться при: решении практических задач, работе с юридическими документами и проч.; проведении специального исследования по определенной теме под руководством учителя права. Важным методом закрепления знаний, выработки умений, навыков являются упражнения.

Т.А.Ильина предлагает учителю права использовать методы сообщения новых знаний: объяснение, рассказ, лекция; методы приобретения новых знаний: экскурсия, самостоятельная работа с книгой, упражнения; методы работы с техническими средствами; самостоятельную работу.

Классификация методов по источникам получения учебной информации позволяет обратить внимание педагога на словесные, наглядные и практические методы.

Рассмотрим некоторые их особенности применительно к современной системе правового обучения.

Словесные методы обучения праву связаны с устным изложением материала или печатным способом передачи информации (в этом случае в обучении используют тексты нормативно-правовых актов; газетный материал по правовым вопросам и т. д.). Работая вместе, учитель и ученик постоянно общаются друг с другом именно с помощью слова, устного изложения материала. Методисты выделяют такие его виды: сюжетный или описательный рассказ, характеристика правового явления; конспективное (краткое) изложение; обобщение правовой информации.

Общеизвестно, что вербальное общение представляет собой передачу мыслей с помощью слова, мимики или пантомимики. Знаменитый физиолог И.П. Павлов (1849-1936), проводя свои многочисленные опыты, доказал, что слова являются самым эффективным средством воздействия на человека. На учебных занятиях по праву следует особое внимание уделить культуре речевого общения учителя и учеников. Доброе, спокойно сказанное слово способно творить чудеса. Это помогает поддерживать организованность и порядок в классе во время проведения урока. Раздраженный голос учителя создает стрессовое состояние школьников и не способствует освоению обучаемым даже, казалось бы, интересных тем правового курса. Не случайно А.С. Макаренко считал, что важным показателем педагогического мастерства является умение произносить слова: «Подойди ко мне» — с десятками нюансов в голосе. Умение использовать возможности паралингвистики (вокализация речи, ее тональность, тембр) и экстралингвистики (громкость речи, ее темп, паузы) оказывает большое влияние на плодотворность словесных контактов в правовом обучении [36].

Чаще всего обижаются не на смысл слов учителя, а на то, каким тоном они произносятся. Это особенно важно, когда исправляется ошибка, делается замечание. То и другое нельзя произносить мимоходом,

беспристрастным тоном. Замечание не должно звучать обидно. Его следует сделать вежливым и ободряющим тоном. А чтобы закрепить модель верного поведения ученика, последнему предлагается выполнить определенное задание.

Словесное общение дополняет контакт глазами между учителем и учениками. Очень часто на уроке права учитель вынужден разъяснять сложные юридические дефиниции в форме минилекции, которая занимает от 15 до 20 минут. В этом случае, объясняя школьникам тему, целесообразно переводить взгляд от одного слушателя к другому (спереди – назад, слева – направо и обратно), стремясь создать впечатление у каждого, что именно его избрали объектом внимания. С одной стороны, так поступать предписывают правила этикета, с другой стороны, такое поведение учителя права стимулирует каждого ученика. При этом школьник не станет заниматься посторонним делом, отвлекаться. Таким образом, обеспечивается так называемая «обратная связь» учителя и учеников. Учитель права сразу замечает, кто его внимательно слушает и охотно работает на уроке. Культура речи проявляется не только в том, что сказано, но и в том, как сказано. Учителю права следует уметь приводить в пример различные казусы, правовые ситуации из реальной жизни. Они должны носить обобщенно-типичный характер, но в тоже время яркий и производящий определенное впечатление на слушателей. Разъяснение правовых конструкций только на теоретическом уровне не целесообразно хотя бы и потому, что их запоминание будет усложнено.

Школьники крайне негативно воспринимают любые погрешности в речи педагога, резко отрицательно относятся к штампам (речевым фразам), которые учитель постоянно повторяет. Одного педагога, который заканчивал каждый урок права одним и тем же словосочетанием с неправильным ударением, так и прозвали: «Задом на дом».

На уроках права необходимо соблюдать основные правила кинетики: уметь применять жесты, мимику, пантомимику (движение всего тела). Специалисты доказали, что жест хорош в том случае, когда он подкрепляет слово. Неопределенно хаотичные жесты создают впечатление нервного возбуждения и рассеивают внимание слушателей. А.С. Макаренко называл «кустарными педагогическими приемами» стремление учителя увеличить эмоциональное воздействие от своей собственной персоны с помощью злого взгляда, нахмуривания лба, бровей. Педагог должен передавать своим воспитанникам заряд бодрости, оптимизма. Но хуже всего, когда на лице говорящего школьники видят скуку и полное безразличие к тому, что он объясняет. Ученики привыкают очень быстро к безразличию и начинают копировать поведение педагога. Передавая правовую информацию, учитель не должен ходить в аудитории из одного угла в другой. У обучаемых в таких условиях будет рассеиваться внимание. На усвоение слов учителя влияет и его внешний вид. Установлено, что человек, умеющий хорошо одеваться и следить за собой, имеет лучшие личностные характеристики в сравнении с тем, кто за собой не следит.

Таким образом, фундаментом вербального общения выступают положительные эмоции. Большинство учеников не могут заниматься успешно в условиях недоброжелательной критики, угрозы, ненависти или даже осмеяния. Стремясь избежать этого, они применяют любые меры защиты. Обучаемые начинают испытывать подавленность, утомление и скуку [36].

Декларирование общеизвестных истин не способствует вербальному общению в процессе преподавания права. Так, малоэффективны наставления типа: «Ты учишься в гимназии, а потому обязан знать право», «Ты отличница, а значит, должна выучить правовые нормы», «Вы обязаны соблюдать предписания закона, даже если не понимаете их». Таким способом осуществляются морализаторские наставления, которые наравне с руганью,

чтением нотаций негативно сказываются и на процессе обучения праву. Последнее предстает как насилие, навязываемое извне.

Словесное объяснение отдельных положений темы урока лучше строить из простых, хорошо продуманных фраз. Эффективность восприятия правового материала будет выше, если в начале изложения высказать мысли, созвучные настроениям ребят. Вот наиболее типичные способы начала выступления учителя на первом уроке по праву:

1) Сегодня мы начинаем изучать одну из самых таинственных и загадочных наук, история которой весьма интересна и необычна. Древние называли ее «искусством добра и справедливости», а ее знатоков наделяли ореолом святости. Речь идет о великой силе Юриспруденции, которая помогает нам сегодня познакомиться и понять некоторые общественные правила поведения. Последние носят общеобязательный характер для исполнения и помогают людям жить в одном обществе. Далее можно рассказать о том, какая судьба постигла тех, кто был не сведущ в юридических нормах (кого-то обманули, кто-то не смог отстоять свое право и т. д.)

2) Можно начать разговор с цитаты. Она должна быть глубокой по содержанию, интересной и авторитетной для аудитории. В других случаях мотивирует на дальнейший процесс обучения рассказ определенного случая, исторического события.

Кроме словесного общения учителя права с классом, группой обучаемых (ретиальное общение), в практике работы учителя нередко непосредственные контакты с отдельными учениками (аксиальное общение). Чтобы улучшить такой вид коммуникации учителя права с учениками, следует обратить внимание на отдельные правила. Например, нельзя подолгу или постоянно останавливаться в разговоре на одном и том же вопросе. Необходимо разнообразить разговор различными темами. Трудно общаться с теми людьми, которые всегда спорят, даже понимая, что они неправы.

Однако еще неприятнее становится общаться с теми, кто постоянно соглашается по всем вопросам, поддакивает, стремясь «угодить». Учителю иногда целесообразно не афишировать свою осведомленность в том, о чем ему рассказывает ученик. В противном случае дальнейшие контакты перестанут быть интересными, и ученик не захочет поделиться вновь услышанным или увиденным.

К некоторым методам сообщения новых знаний относят рассказ. Это повествовательная форма раскрытия нового материала. Важно, чтобы рассказ был ярким, логичным, с особым подчеркиванием главных мыслей, выводов. Большую роль в этом методе обучения играет убедительность слов, выражений, эмоциональность.

В старших классах используют такой метод, как школьная лекция. Особого внимания заслуживает наглядный метод обучения праву, который используется учителями в практике. Он позволяет конкретизировать учебный материал. Указанный метод может выражаться в работе с таблицами, схемами, демонстрации транспарантов по праву с использованием эпидиоскопа, применением мультимедийных программ, классной доски, мела, фломастеров и проч. Специалисты справедливо считают, что наглядность играет большую роль и в словесном общении (нет ничего в мышлении, чего бы не было прежде в ощущении; чувства — это свидетели достоверности и вернейшие руководители памяти). Применение такого метода требует тщательной подготовки учителя (разрабатывается система вопросов, заданий к наглядным материалам, дети учатся анализировать содержание проблемы, выраженной в таком виде, и проч.). Выделяют образные и условные наглядные пособия по праву. К первым относят картины на правовые темы, фотографии и т. д. Ко вторым — графики, таблицы, диаграммы и прочее.

Практические методы заключаются в совершении определенных действий с учебными предметами. Это может быть создание схематических

рисунков, мультипликационных вариантов правового содержания (такой опыт работы успешно осуществляется в Новосибирске). Ученики работают самостоятельно с литературой, участвуют в научно-исследовательской деятельности.

Что же оказывает влияние на выбор методов правового обучения? Во-первых, цели, задачи, которые учитель формулирует перед каждым учебным занятием, и особенности правового материала. Сложный юридический материал трудно изучать поисковым методом. Запутавшись в проблеме, школьники могут потерять интерес к дальнейшей деятельности. Здесь требуется объяснительно-иллюстративный метод, объяснение учителя, рассказ. Во-вторых, необходимо иметь в виду способности, уровень подготовленности класса. В классе с низким уровнем обученности детей учитель сам объяснит правовые понятия, окажет помощь ученикам при выполнении ими самостоятельной работы. Задания могут носить репродуктивный характер, требующий воспроизведение материала. При высоком уровне подготовленности школьников увеличивается объем их самостоятельной творческой работы, учитель выступает в роли профессионального организатора познавательной деятельности детей. В-третьих, на выбор методов оказывает влияние наличие времени для изучения правовой темы. Способности педагога играют немаловажную роль при выборе тех или иных методов обучения.

Многочисленные споры ученых в отношении сущности и классификации существующих методов в области правового обучения позволяют, однако, сделать вывод о необходимости оптимального сочетания на практике традиционных, репродуктивно-воспроизводящих и инновационных, проблемно-творческих методов. Практика показывает, что доминирование исключительно одних методов в ущерб другим крайне негативно сказывается на результативности правового обучения. Необходимо иметь в виду следующие особенности обучающего процесса:

- для организации творческих уроков по праву следует обеспечить основательную подготовку школьников в виде комплекса базовых знаний, которые могут стать своеобразным фундаментом для развития творчества детей;
- сложный по характеру юридический материал нельзя изучать поисковым методом. Он требует объяснительно-иллюстративного подхода (объяснения учителя, лекции, рассказа). Проблемный метод в этом случае будет выступать как прием;
- при выборе методов обучения следует учитывать потенциальные возможности учеников, уровень их подготовки. В классе, где обучаемые имеют высокий уровень обученности и потенциальные возможности для более основательного изучения права, следует активизировать их самостоятельную работу путем заданий повышенной сложности, творческих и проблемных вопросов;
- личные способности учителя и наличие времени для изучения вопросов права играют немалую роль в выборе того или иного метода правового обучения.



## **Заключение**

На сегодняшний день в российской системе образования происходят существенные изменения, меняются государственные образовательные стандарты. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации утверждены федеральные государственные образовательные стандарты начального общего, общего и основного (полного) образования, разработанные на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход требует от педагога четкого понимания того, какие универсальные (ключевые) и специальные (квалификационные) качества личности необходимы выпускнику общеобразовательной школы в его дальнейшей профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает умение педагога составлять ориентировочную основу деятельности – совокупность сведений о деятельности, которая включает описание предмета, средств, целей, продуктов и результатов деятельности. От педагога требуется научить детей тем знаниям, обучить тем умениям и развить те навыки, которыми современный ученик сможет воспользоваться в своей дальнейшей жизни.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется, точнее, по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

В Федеральной концепции модернизации российского образования на период до 2020 года на государственном уровне предложено использовать для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, которые определены как система универсальных знаний,

умений, навыков, а так же опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Мы рассмотрели использование современных технологий и методов обучения, направленные на развитие компетенции обучающихся:

- технология «Портфолио»;
- технология «Дебаты»;
- технология интегрированного урока;
- проектно – исследовательская технология;
- проблемно - развивающая технология;
- ИКТ;
- игровые технологии.

Знаний, которые учащиеся получают на уроках, бывает недостаточно для общего развития. Отсюда возникает необходимость в непрерывном самообразовании, самостоятельном добывании знаний. Но не все учащиеся способны самостоятельно добывать знания, для этого нужны ключевые компетенции и их возможности овладения ими с помощью средств различных учебных дисциплин.

Таким образом задачи исследования решены, цель достигнута.

1. Изучена проблему становления компетентностного подхода в Российской Федерации;
2. Рассмотрены понятие и виды компетенции в системе образования;
3. Изучены методические подходы к вопросу диагностики сформированности компетенции;
4. Проанализированы особенности формирования компетенции учащихся в правовом образовании;
5. Определены технологии формирования компетенции учащихся.

### **Библиографический список**

1. Конституция Российской Федерации 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30 декабря 2008 г. N 6-ФКЗ и от 30 декабря 2008 г. N 7-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. - 26.01.2009. - № 4. - Ст. 445.
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 23.12.2013г. № 273-ФЗ
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 N 1756-р "О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года" // Собрание законодательства РФ. - 07.01.2002. - № 1 (ч. II). - Ст. 119.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 N 373 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. - 22.03.2010. - №12.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»(Утверждена Президентом Российской Федерации Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 года, Пр-271)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413)

9. Анисимов, А.П. Проблемы формирования современной модели выпускника на основе компетенций, определяемых социальными партнерами ВУЗа [Текст] / А.П. Анисимов, С.В. Нарушевич // Право и образование. - 2008. - № 2. - С. 48-53.
10. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход [Текст] / Под науч. ред. доктора пед. наук, профессора В.И. Байденко.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
11. Батрова, О.Ф. Перспектива внедрения компетентностного подхода в отечественную систему педагогического образования [Текст] / О.Ф. Батрова // Преподаватель XXI век. - 2007. - № 1.- С. 3-9.
12. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] //URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
13. Блинов, В. И., Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. [Текст] / Блинов, В. И., Сергеев, И. С. – М.:АРКТИ, 2007.
14. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов, В. А., Сериков, В. В. – Педагогика. – 2003. - №10.
15. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: учебник / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. - СПб: Питер, 2000. - 304 с. - ISBN 5-8046-0174-1.
16. Василюк, И.П. К проблеме формирования ключевых компетентностей в процессе обучения [Текст] / И.П. Василюк // Право и образование. - 2008. - № 5.-С. 31-46.
17. Ветютнев, Ю.Ю. Компетентностный подход в изучении и преподавании права: метод сократического диалога [Текст] / Ю.Ю. Ветютнев, А.И. Макаров // Право и образование. - 2008. - № 7.- С. 97-104.

18. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Методические рекомендации учителю истории [Текст] / Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. – М.: - Гуманитарный издательский центр «Владос», 2001.
19. Грабовский, А. От компетентности учителя — к профессиональной культуре коллектива [Текст] / А. Грабовский // Народное образование. - 2009. - № 4.-С. 209-212.
20. Грядунова, Н.А. Профессиональные компетенции сотрудников современных образовательных учреждений [Текст] / Н.А. Грядунова // Социально-гуманитарные знания. — 2009. - № 3.- 159-165.
21. Девяткова, С.В. Каким должно быть современное образование [Текст] / С.В. Девяткова, В.И. Купцов // Социально-гуманитарные знания.- 2006. - № 5. — С .64-77.
22. Зимин, В. Н. Методы активного обучения как необходимое условие овладения обучающимися ключевыми компетенциями [Текст] / Зимин, В. Н. – Иркутск, 2003.
23. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / М.Н. Скаткин. - М.: 2004. - 87с. - ISBN 5-78923-487-2.
24. Евтушевская, С. Компетентностный подход при разработке учебных программ [Текст] / С. Евтушевская // Народное образование. - 2008. - № 6. - С. 191-197.
25. Ермаков, Д. Откуда и куда ведёт компетентностный подход? [Текст] / Д. Ермаков // Народное образование. - 2008. - № 7. - С. 181-187.
26. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / Зимняя, И.А. — М, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
27. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д.А. Иванов // Завуч. - 2008. - № 1. - С. 4-25.

28. Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. учебно – методическое пособие [Текст] / Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. - М.: 2005.
29. Иванова, Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования [Текст] / Е.О. Иванова // Право и образование. - 2007. - № 10. - С. 36-43.
30. Иванова, О.В. Проблемное обучение в курсе истории [Текст] / Иванова, О.В. Преподавание истории в школе, №8, 1999
31. Ильина, М.В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы [Текст]: автореф. дис. кандидата педагогических наук. Калининград, 2011. – 232 с.
32. Ильязова, М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация — основные направления современных исследований [Текст] / М.Д. Ильязова // Научные исследования в образовании. - 2008. - №1. - С. 28 -31.
33. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст] / Г.М. Коджаспирова. - М.: Владос, 2003. - 351 с.
34. Кузнецов, И.А. Формирование правовой культуры в период становления гражданского общества в России [Текст] / И.А. Кузнецов, М.В. Михайлов, А.Г. Хабибуллин под общ. ред. А.Г. Хабибуллина.- Уфа: БАГСУ, 2005 — 232 с.
35. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии.- 2004. - № 5.- С. 3-12.
36. Модернизация правосознания и правовой культуры гражданского общества России [Текст] / под общ. Ред. А.Г. Хабибуллина: авт. коллектив Хабибуллин А.Г., Михайлов М.В., Кузнецов И.А., Ишкильдина Г.Р.— Уфа: БГПУ, 2007. — 284 с.
37. Морозова, С.А. Методика преподавания права в школе [Текст] / С.А. Морозова. - М.: Новый учебник, 2002.- 219 с.

38. Нигматзянова, Г.Х. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность» // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/11/28698> (дата обращения: 06.11.2016).
39. Ниязова, Г. Ж., Ниязова, Т. Ж. Компетентностный подход в системе образования [Текст] / Ниязова, Г. Ж., Ниязова, Т. Ж. // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 834-838.
40. Огоновская, И.С. Основные подходы к методике преподавания и обучения праву в современной общеобразовательной школе [Текст] / И.С. Огоновская // Право и образование. - 2008. - № 7.- С. 104-112.
41. Окуловский, О. И. Компетенции и компетентностный подход в обучении [Текст] / Окуловский, О. И. // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 499-500.
42. Осмоловская, И.М. Компетентностный подход к формированию содержания общего образования [Текст] / И.М. Осмоловская // Право и образование. - 2006. - № 4.- С. 120-129.
43. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву [Текст] / Е.А. Певцова. — М.: Владос, 2003. - 398 с.
44. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / Под ред. Пидкасистого П.И. — М.: Педагогическое Общество России, 2004. — 608 с.
45. Сергеева, Т.В. О формировании образовательных ключевых компетенций учащегося основной школы на примере обучения математике [Текст] / Сергеева, Т.В. // Ярославский педагогический вестник. — 2009 - №4.
46. Сиверская, У.П. Социально-педагогические особенности понимания сущности современного образования [Текст] / У.П. Сиверская // Вопросы гуманитарных наук. - 2005. - № 14.- С. 216-217.

47. Смородинова, М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке [Текст] / Смородинова, М.В. // Молодой ученый. — 2010. — №6. — С. 324-326.
48. Суровцева, Н.А. Компетентностный подход к реализации метода проектов в обучении школьников [Текст] / Н.А. Суровцева // Вестник Университета Российской академии образования. - 2009. - № 1. - С. 153-154.
49. Читаева, Ю.А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский Союз и Россия) [Текст] / автореф. на соискание степени кандидата педагогических наук. М.2009.
50. Хуторской, Д.А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / Хуторской, Д.А. // Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос»
51. Эволюция политической и правовой культуры России. Региональные особенности и влияние европейского фактора [Текст] / Отв. ред. Ковалев Б.Н., Макарова Е.А.: НовГУ имени Ярослава Мудрого. Ч. 1. Россия-Запад: истоки политической и правовой культуры. — Великий Новгород, 2006. — 172 с.
52. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения Т.1 [Текст] / Ушинский К.Д. — М., 1994.
53. Хуторской, Д.А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: [Электронный ресурс] / Хуторской, Д.А. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики. Центр «Эйдос»// URL: [www/eidos/ru/news/compet.htm](http://www/eidos/ru/news/compet.htm).



## **Конспект урока права**

**Тема: Собственность и права собственника в современной России**

**Класс:** 9 класс;

### **Цели занятия:**

- 1) Способствовать развитию экономической и правовой компетенции учащихся, актуализация знаний понятий «собственность», «виды собственности», «право собственности», продолжить формирование умений и навыков анализа документов: Конституции РФ, Гражданского Кодекса, Закона о приватизации жилищного фонда в Российской Федерации;
- 2) Развитие всех сфер личности учащегося: эмоционально-волевой, когнитивной, потребностно-мотивационной, интеллектуальной и практико-действенной;
- 3) Воспитание экономической и правовой эрудированности, гражданской ответственности и чувства собственного достоинства, внутренней убежденности в необходимости соблюдения норм права демократического государства, уважения к правам и свободам другого человека, содействие развитию профессиональных склонностей.

### **Оборудование:**

Конституция РФ, Гражданский Кодекс РФ, Закон о приватизации жилищного фонда в Российской Федерации.

### **Основные понятия:**

собственность, виды собственности, права и механизм защиты прав собственника, имущественные права граждан, приватизация.

### **Ожидаемые результаты:**

Учащиеся должны:

1. Иметь представления о собственности, ее видах, функционирование в экономических системах;
2. Знать основные документы, содержащие права собственника

- Конституция РФ, Гражданский Кодекс РФ, Закон о приватизации жилищного фонда в Российской Федерации, понимать их значимость для гражданина Российской Федерации;

3.Знать основные права и обязанности лиц подросткового возраста, свой правовой статус;

4.Уметь характеризовать способы и средства правовой защиты собственника в современном государстве;

5.Овладеть навыками применения полученных знаний, предметных обществоведческих компетенций в нестандартных ситуациях современной экономической ситуации.

### **Ход урока**

#### **1. Организационный момент.**

Наш урок посвящен интересной и актуальной теме, которая является одной из основных в общем курсе обществознания.

Собственность – это основа, стеновой хребет любого общественного строя и общества. Она возникла на заре развития человечества, выражаясь изначально в индивидуальном присвоении древними людьми своей добычи, а потом и в коллективном присвоении. Ни о каком обществе не может быть речи там, где не существует никакой формы собственности, поскольку всякое производство есть присвоение индивидуумом предметов природы в пределах определенной общественной формы и посредством нее. Во время перехода к рыночной экономике в России, как, впрочем, и в других постсоциалистических странах, осуществление реформ столкнулось с рядом объективных трудностей, первоочередной среди которых, безусловно, можно назвать проблему собственности.

Проблема эта не нова и занимает умы людей уже не одно столетие. Первые упоминания о собственности как об одной из основных

характеристик государства, появились еще в глубокой древности в Вавилоне, Китае и других странах. Так что же такое собственность?

## **2. Объяснение нового материала.**

Сейчас на листе бумаги напишите понятия, которые возникают тогда, когда вы сталкиваетесь с понятием «собственность». Мы составим кластер на доске – это своего рода ассоциативный ряд, который поможет нам вывести понятие «собственность».

Итак, собственность – это правовое обладание имуществом. Она включает в себя: владение, пользование, распоряжение имуществом (вещью). Существуют две основные исторические формы собственности: общественная, частная:

- общественная собственность, которая характеризуется совместным присвоением

средств и результатов производства;

- частная собственность – это форма собственности гражданина или юридического лица на конкретное имущество (землю, другое движимое и недвижимое имущество).

Давайте проанализируем документы и ответим на вопросы.

1. Какие основные формы собственности признаны в основном Законе Российской Федерации? (Согласно п. 2 ст. 8 ныне действующей Конституции, в Российской Федерации признаются и защищаются равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности).
2. В какой статье Конституции говорится о частной собственности? Каковы права гражданина России? (ст. 35, каждый вправе иметь имущество в собственности, владеть, пользоваться и распоряжаться им как единолично, так и совместно с другими лицами).

3. Какое имущество может быть в частной собственности и при каких условиях?

(движимое и недвижимое имущество. Ст. 36, владение, пользование и распоряжение землей и другими природными ресурсами осуществляются их собственниками свободно, если это не наносит ущерба окружающей среде и не нарушает прав и законных интересов иных лиц).

**3. Промежуточный вывод. Обобщение изученного материала.**

Право собственности - неотъемлемая часть гражданского законодательства любого развитого государства.

В каком документе зафиксированы права собственников России?

(ГК РФ, ст.209. Содержание права собственности - собственнику принадлежат права владения, пользования и распоряжения своим имуществом. Собственник вправе по своему усмотрению совершать в отношении принадлежащего ему имущества любые действия, не противоречащие закону и иным правовым актам и не нарушающие права и охраняемые законом интересы других лиц, в том числе отчуждать свое имущество в собственность другим лицам, передавать им, оставаясь собственником, права владения, пользования и распоряжения имуществом, отдавать имущество в залог и обременять его другими).

Наличие частной собственности есть краеугольный камень нормального функционирования рыночной экономики.

Обратимся к истории нашего государства, с какого времени берет свое начало становление рыночной экономической системы в Российской Федерации?

Именно с 90-х гг. XX в. насущной необходимостью стал переход от единой государственной собственности к многообразию ее форм. Этот процесс получил название приватизации

Какой документ содержит основные положения этого процесса?

(Закон о приватизации жилищного фонда в Российской Федерации).

Приватизация (лат. *privatus* - частный) - передача государственной или муниципальной собственности за плату или безвозмездно в частную собственность. Приватизация государственных и муниципальных предприятий в России означает приобретение гражданами, акционерными обществами (товариществами) у государства и местных органов власти в собственность. Объектами приватизации могут быть: крупная промышленность, мелкие и средние предприятия промышленности и торговли, предприятия сферы услуг, жилищный фонд, жилищное строительство, предприятия сельского хозяйства и т. д.

Главной целью процесса приватизации в России, который получил свое начало в 1992г., было формирование слоя частных собственников, необходимых для рыночной экономики. Особенности, этапы и противоречия процесса приватизации в нашей стране вы будете детально изучать в курсе истории XX века.

#### **4. Вывод. Обобщение изученного материала.**

Деловая игра «Продажа - покупка недвижимости»

На нашем уроке мы коснемся особенностей процесса перехода собственности – купли/продажи недвижимости, для наглядности используем кейс - измерители (это проблемные задачи из реальной жизненной ситуации, решение которых возможно при условии применения полученных знаний и навыков креативного мышления).

Кейс: семья из 4 человек: родители, двое детей (сын – 19 лет, дочь – 14 лет) решили улучшить свои жилищные условия, продав свою 3-х комнатную квартиру. Нашлись покупатели, которые согласны купить их квартиру.

- Какие условия необходимо соблюсти продавцам, чтобы продать недвижимость?

- Какие условия необходимы для признания сделки действительной?

- Оцените действия продавцов и покупателей, высказать свое мнение.

Подведение итогов деловой игры.

Спасибо всем участникам игры, надеюсь, полученные знания пригодятся в дальнейшей вашей жизни.

Давайте вместе сформулируем основные условия необходимые для совершения сделки на рынке недвижимости:

1. Для совершения продажи и покупки недвижимости необходимо обладать правом собственности на нее;
2. Продажа квартиры возможна при условии оплаты всех коммунальных платежей;
3. При продаже квартиры необходимо учесть права несовершеннолетнего ребенка;
4. Иметь при себе все необходимые для продажи документы;
5. Продажа и покупка квартиры обязательно должна быть зарегистрирована в органах юстиции.

## **5. Итог урока**

## Пример диагностической работы в 9 классе по обществознанию по теме «Право»

Виды УУД	№ задания	Содержание задания
Учебно-информационные	1.	Задание на запоминание: формулировка, требующая существенных признаков, характерных черт, определений, понятий, явлений, социальных объектов и процессов
Учебно-интеллектуальные	2.	Задание на классификацию, обобщение, установление соответствия
	3.	Задание на сравнение
	4.	Задание на установление причинно-следственных связей
	5.	Извлечение информации из текста, карты, схемы, рисунка
	6.	Задание на применение знаний в новой ситуации, требующее межпредметного обобщения на основе ассоциативных связей
Учебно-организационные умения	7.	Оцениваются на основе наблюдения
Учебно-коммуникативные умения	8.	Оцениваются на основе наблюдения

Как оценивать?

Каждое задание оценивается в 10 баллов. Таким образом, выполнение всех заданий оценивается в 100 баллов, т.е. 100%.

$K = \text{Средний балл} / \text{Максимальный балл} = 100-75\%$  – высокий уровень

74-50% - средний уровень

49 и менее – низкий уровень

**Диагностическая контрольная работа в 9 классе по обществознанию по  
теме «Право»**

1.1. Дайте определение понятиям «право», «гражданское право».

1.2. Заполните таблицу

**Элементы гражданских правоотношений**

....	Содержание	Объекты
Государство Физические лица Юридические лица	...	...

2. Установите соответствие между правоотношением и отраслью права

**ОТРАСЛЬ ПРАВА**

**ПРАВООТНОШЕНИЕ**

1) Конституционное

А) Установление денежной единицы РФ

2) Административное

Б) Определение полномочий Председателя  
Правительства РФ

В) Нарушение правил т/б на производстве

Г) Нарушение правил рыбной ловли

Д) установление политического режима

3. Сравните право и мораль. Укажите, что является общим, а что различным.

4.1. В газетной статье журналист, не дожидаясь решения суда, объявил гражданина Н. виновным в хищении. Какое право гражданина Н. нарушил журналист?

1) судебная защита

2) презумпция невиновности



3) свобода слова

4) равенство перед законом

4.2. Гражданин П. оформил доверенность на получение положенной ему государственной пенсии на своего сына. Это правоотношения:

1) гражданские

2) семейные

3) гражданско-процессуальные

4) трудовые

5. Вставьте пропущенные слова.

«Право – это система установленных государством общеобязательных правил, исполнение которых обеспечивается силой \_\_\_\_\_(1). Право – понятие неоднозначное. Первое значение – совокупность норм, которые регулируют наиболее важные \_\_\_\_\_(2) в обществе и за нарушение которых взыскивает государство. Другое значение – личная возможность. Эта возможность гарантируется \_\_\_\_\_(3). Нередко в одинаковом значении используют слова «право» и «закон». Однако законами называются такие правовые акты, которые принимаются высшими органами государственной \_\_\_\_\_(4). А среди них высшей юридической силой обладает \_\_\_\_\_(5). Наряду с законами существуют и другие правовые акты, подчиненные законам: указы, постановления, распоряжения, правила и т.п. Вместе с законами они составляют \_\_\_\_\_(6) права.

А) отношения

Е) власть

Б) страны

Ж) Конституция

В) закон

З) Кодекс

Г) государство

И) источник

Д) обычай

6. 1. Верны ли следующие суждения:

А. Депутатские фракции в Государственной Думе имеют право законодательной инициативы.

Б. Каждый гражданин РФ имеет право законодательной инициативы.

1) верно только А

2) верно только Б

3) верны оба суждения

4) оба суждения неверны

6.2. Верны ли следующие суждения:

А. Государство защищает каждую из сторон правоотношений от неправомерных действий другой стороны

Б. Правоотношения непостоянны, они возникают, меняются и прекращаются в связи с наступлением различных фактов, имеющих юридическое значение

1) верно только А

2) верно только Б

3) верны оба суждения

4) оба суждения неверны

6.3. Опираясь на знания обществоведческого курса, приведите 3 аргумента, подтверждающие связь уровня преступности и состояния общества, условий жизни.

Использование описанных технологий обучения в сочетании с информационно-компьютерными технологиями позволяет добиваться хороших результатов. Все учащиеся успешно усваивают программу, качество знаний по предмету составляет от 60 до 90%.

Возникает вопрос: как часто можно использовать технологию развития критического мышления? Сами приемы можно и нужно использовать по мере необходимости для достижения конкретных целей. А вот общие идеи: приоритет мнения каждого ученика, важность каждого суждения, неавторитарность учителя, опора новых знаний на имеющийся опыт – не могут существовать отдельно и использоваться от случая к случаю. Опыт работы показывает, что можно использовать практически все «старые приемы». Суть не в них, а в принципах и в модели «вызов – осмысление содержания – рефлексия». Использование данной технологии позволяет активизировать деятельность учащихся на уроке. Они задают больше вопросов, читают текст учебника более вдумчиво, лучше выделяют основные идеи, составляют кластеры и синквейны. В глазах светится живой интерес.

Самое главное важно понять, что смысл нового образовательного подхода состоит не в строгом следовании алгоритму тех или иных приемов, а в свободном творчестве учителя и учеников, работающих с использованием новых технологий обучения. Главный вопрос для рефлексивного анализа: достигнуты ли поставленные цели обучения? Утвердительный ответ означает, что выбранная технология обучения была эффективной независимо от того, являлась ли она классической в рамках данной педагогической технологии или возникла как продукт творческого поиска.